

В.А. Бородина, В.С. Цилицкий

**ТЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
ФОРМИРОВАНИЯ РЕФЛЕКСИВНЫХ МЕХАНИЗМОВ
СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ
(ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ)**

Учебно-методическое пособие

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Южно-Уральский государственный гуманитарно-
педагогический университет»

В.А. Бородина, В.С. Цилицкий

**Тьюторское сопровождение
формирования рефлексивных механизмов
социализации детей с ограниченными
возможностями здоровья
(теоретические основы)**

Учебно-методическое пособие

**Челябинск
2017**

УДК 371.9 (076)

ББК 74.5я7

Б 83

Бородина В.А.

Тьюторское сопровождение формирования рефлексивных механизмов социализации детей с ограниченными возможностями здоровья (теоретические основы) [Текст]: учебно-методическое пособие / В.А. Бородина, В.С. Цилицкий. – Челябинск: Изд-во Южно-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2017. – 117 с.

ISBN 978-5-906908-45-2

Данное учебное пособие раскрывает теоретико-методологические подходы к проблеме тьюторского сопровождения формирования рефлексивного механизма социализации детей с ОВЗ. Особое внимание уделяется сущности результатов социализации детей с ОВЗ и онтогенетическим закономерностям формирования рефлексивного механизма у детей данной категории. В пособии раскрывается содержания понятий «социализация», «рефлексивный механизм», «тьюторское сопровождение» с позиции междисциплинарного подхода.

Пособие адресовано специалистам, осуществляющим деятельность в области индивидуализации и тьюторства, студентам высших учебных заведений, обучающимся по дефектологическим специальностям, магистрантам и аспирантам, слушателям курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки, педагогам-дефектологам, работающим с детьми с ОВЗ.

ISBN 978-5-906908-45-2

Рецензенты: *Л.М. Лапшина*, канд. биол. наук, доцент

Е.В. Резникова, канд. пед. наук, доцент

© В.А. Бородина, В.С. Цилицкий, 2017

© Издательство Южно-Уральского
государственного гуманитарно-
педагогического университета, 2017

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	5
----------------------	----------

ГЛАВА I. ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

1.1. СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ИДЕЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ	8
1.2. СУЩНОСТЬ РЕЗУЛЬТАТОВ СОЦИАЛИЗАЦИИ И ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ В КОНТЕКСТЕ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС	28

ГЛАВА II. РЕФЛЕКСИВНЫЙ МЕХАНИЗМ КАК ОСНОВА СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

2.1. ПОНЯТИЕ РЕФЛЕКСИИ КАК КЛЮЧЕВОГО МЕХАНИЗМА СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ	45
2.2. ЗАКОНОМЕРНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ РЕФЛЕКСИВНОГО МЕХАНИЗМА В ОНТОГЕНЕЗЕ	67
2.3. ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ РЕФЛЕКСИВНОГО МЕХАНИЗМА У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	

**ГЛАВА III. СУЩНОСТЬ И ОСОБЕННОСТИ
Тьюторского сопровождения формирования
рефлексивных механизмов социализации
детей с ограниченными возможностями
здоровья**

3.1. Понятие «тьюторское сопровождение» в специальном (коррекционном) образовании	977
3.2. Особенности тьюторского сопровождения процесса формирования рефлексивных механизмов в социализации детей с ограниченными возможностями здоровья	104
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	1144

ВВЕДЕНИЕ

Актуальные направления в развитии специального (коррекционного) образования в современной России связаны с решением вопросов эффективной интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья в социокультурную среду общества. Практика специального образования осваивает различные модели взаимодействия с массовым образованием – модели интегрированного и инклюзивного образования, модели социальной интеграции и социокультурной реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в творческой, досуговой деятельности, в спорте и др. Ключевым средством эффективной интеграции признается социализация этой категории детей. Достижение ребенком на каждом возрастном этапе максимально возможных результатов развития в сфере деятельности, общения, самосознания является условием для его дальнейшей самореализации.

Ограниченные возможности здоровья детей с нарушениями в развитии вносят существенную специфику в процесс социализации этой категории детей. Это требует уточнения определения понятия «социализация детей с ОВЗ» и особых образовательных потребностей детей в сфере социализации. Кроме того, перед практиками специального образования встает вопрос о том, что является результатом социализации ребенка с ОВЗ, каковы показатели этих результатов. Государство формулирует требования к результатам образования и социализации детей с ОВЗ, выраженные на научно-педагогическом языке компетенций. В Федеральных государственных образовательных стандартах общего образования детей с ОВЗ детей с нару-

шением интеллекта (2014) оценка достижения ребенком целей образования и эффективность его социализации определяется по двум параметрам: по результатам освоения определенного уровня академических знаний и по уровню сформированности жизненных компетенций как личностных результатов образования. Переориентация образования на компетентностный подход требует в большей степени обновления не столько содержания образования, сколько педагогических технологий, обеспечивающих освоение этого содержания воспитанниками, в связи с чем компетентностный подход признается педагогическим инструментом социализации детей с ОВЗ. Педагогическое руководство процессом социализации детей с ОВЗ предполагает целенаправленное формирование социального опыта – опыта разрешать жизненные проблемы и делать осознанный нравственный выбор в поле специально организованного образовательного пространства, где ребенок получает для успешного усвоения социального опыта знания, умения, навыки, осваивает социальные роли и принятые в обществе нормы и ценности.

Процесс усвоения и передачи социального опыта как результата социализации личности обеспечивают механизмы рефлексии. В исследованиях И.А. Зимней, Е.И. Манаповой, М.С. Миримановой, В.С. Мухиной, М.А. Холодной, А.С. Шарова и др. подтверждается, что рефлексия выступает механизмом развития «самоорганизующих» систем личности, которые в свою очередь направлены на саморегуляцию и самоконтроль собственной деятельности. Таким образом, учеными подтверждается, что формирование рефлексивных умений и навыков, является базовым условием социализации личности. Однако у детей с нарушением интеллекта трудности формирования и развития механизмов саморегуляции обусловлены психическим недоразвитием, стойким необратимым нарушением познавательной деятельности, спецификой в развитии эмоционально-волевой сферы и личности, трудностями социальной адаптации (И.М. Соловьев, Й.П. Лаужикас, В.И. Лубовский,

М.Г. Царцидзе). Специфические закономерности психического развития делают необходимым индивидуализацию условий социализации ребенка в процессе освоения социального опыта. Современные модели индивидуализации в коррекционно-педагогическом процессе представлены вариативностью тьюторского сопровождения ребенка в ходе его психического и социально-личностного развития.

В предлагаемом учебно-методическом пособии отражены результаты исследований особенностей социализации детей с нарушением интеллекта, осуществляемых в рамках научных интересов авторов; результаты совместной деятельности научно-творческой студенческой лаборатории и творческого научно-методического объединения педагогов специального (коррекционного) образовательного учреждения.

В **первой главе** учебного пособия приводятся современные научные представления о сущности процесса и результатов социализации детей с ОВЗ; о содержании педагогической деятельности по социализации воспитанников с нарушением интеллекта; о требованиях ФГОС образования детей с ОВЗ к результатам социализации и пониманию их сути с позиций компетентностного подхода в образовании; о сути рефлексивных составляющих социального опыта и жизненных компетенций школьников с ОВЗ.

Во **второй главе** содержится описание ключевого механизма социализации личности детей с ОВЗ, раскрывается сущность понятия рефлексии, описываются закономерности формирования рефлексивного механизма при нормальном и отклоняющемся психофизическом развитии.

Третья глава посвящена сущности и особенностям тьюторского сопровождения в процессе формирования рефлексивных механизмов социализации детей с ОВЗ.

ГЛАВА I

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

1.1. СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ИДЕЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Историко-педагогический анализ проблемы социализации детей с ограниченными возможностями здоровья в социокультурном контексте становления отечественной системы специального образования позволяет, с одной стороны, определить истоки и тенденции ее развития как особой формы отражения и реализации ценностных ориентаций государства и культурных норм общества; с другой – осмыслить развитие научных взглядов с позиций современного состояния проблемы. Ориентирами историографического анализа явились сложившиеся в современной науке представления о социализации как о процессе становления личности, освоения индивидом культурных ценностей, социальных норм, образцов поведения, присущих обществу, формирования умений выполнять социальные роли. В результате анализа развития проблемы социализации в специальной педагогике мы выделили пять этапов, предварительно подготовленных социокультурными условиями формирующейся системы педагогической помощи лицам с нарушениями в развитии.

Предпосылки возникновения проблемы относятся к периоду классической науки Нового времени и охватывают период с конца XVIII в. до 1905 г. Практика оказания помощи людям с ОВЗ этого периода в России составляла своеобразную систему их бытового содержания и воспитания: приюты, сиротские и воспитательные дома, госпитали и больницы. Вместе с тем активное и многоплановое развитие науки в XVIII в. способствовало становлению отечественной философско-педагогической мысли, в том числе и в отношении детей с ОВЗ.

В целом предпосылки возникновения проблемы социализации в специальной педагогике можно свести к следующим ведущим идеям.

Гуманистическая направленность философско-педагогической мысли на поиск путей разрешения противоречия между необходимостью передать ребенку культурно-исторический опыт и невозможностью ребенка освоить его в силу биологической ограниченности возможностей жизнедеятельности. Первые философские идеи социализации отмечаются в работах А.Н. Радищева, которые связаны с теоретическим осмыслением роли речи и слуха в познании и общении неслышащего. Социализирующей роли обучения и воспитания были посвящены труды В.Н. Татищева, в которых автор подчеркивал значимость обучения искусствам и ремеслам, разрабатывал вопросы взаимосвязи общеобразовательной и профессиональной подготовки. В трудах М.В. Ломоносова особое внимание уделяется социальной и личностной значимости образования. В работах И.И. Бецкого высоко оценивается роль воспитания в общественной жизни.

В первой половине XIX в. начинает формироваться национальная система образования, активно развивается практика обучения детей с ОВЗ, что дает начало еще одному направле-

нию. Начинается поиск и развитие коррекционно-педагогических методов освоения ребенком способов коммуникации как основного средства социализации, его социально-трудовой адаптации, нравственного воспитания и формирования социально одобряемых форм поведения. Это направление было обусловлено социально-экономическими, духовными запросами гражданского общества, что способствовало ученых, писателей, общественных деятелей: Н.А. Добролюбова, Н.Г. Чернышевского, К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого. Их взгляды на вопросы воспитания оказали значительное влияние на развитие специальной педагогики и в ее рамках идеи социализации детей с ОВЗ.

Педагогические идеи К.Д. Ушинского, связанные с подчинением воспитания целям духовного развития человека, опорой на культурно-исторические традиции, на воспитание ребенка в труде, который является основой формирования нравственности, получили свое развитие в трудах И.Я. Селезнева, посвященных обучению глухих детей.

В.И. Флери одним из первых обратился к своеобразию личностного развития в условиях отсутствия слуха, к вопросам освоения ребенком норм социально одобряемого поведения, роли семейного воспитания ребенка в раннем возрасте и перспектив его дальнейшей взрослой жизни. В целом вопросы обучения глухих детей были связаны, в первую очередь, с поиском путей передачи культурно-исторического опыта неслышащему ребенку, способов овладения им средствами коммуникации (Ж.-Б. Жоффе, В.И. Флери, Ф.И. Буслаев, И.Я. Селезнев, П.И. Степанов, А.Ф. Остроградский и др.).

Стремительное развитие в XIX в. естествознания, медицины, психологии, педагогики способствовали усилению взаимосвязи между медицинскими и педагогическими науками и ак-

тивному развитию специальной педагогики. Работа И.М. Сеченова «Рефлексы головного мозга» (1863) положила начало третьему направлению – научному исследованию зависимостей отклонений в поведении и интеллектуальной деятельности от условий жизни и воспитания личности. Исследования нарушений в развитии осуществлялись по преимуществу в медицине и создавали базу необходимых знаний, на основе которых шёл поиск педагогических средств воспитания и социализации.

Данные идеи как предпосылки возникновения проблемы социализации в специальной педагогике получили осмысление на первом этапе историографического анализа проблемы.

Первым этапом развития идеи социализации в специальной педагогике является период 1905–1917 гг. Этот этап связан с началом научного освоения проблемы в теории и практике педагогической помощи детям с нарушениями в развитии по нескольким направлениям.

В рамках медицинского направления в России начинает складываться система специального образования. Достижения отечественных ученых и исследователей в области психиатрии, психопатологии, детской психологии – А.Н. Берштейна, В.М. Бехтерева, А.С. Грибоедова, А.Ф. Лазурского, Г.И. Россолимо и др. – легли в основу становления лечебно-педагогического направления в дефектологии.

Философско-методологическое направление обеспечило оформление методологических предпосылок, закрепило гуманистические основания идей социализации. Осмысления проблемы связано с именами Г.Я. Трошина и В.П. Кащенко. Научная деятельность Г.Я. Трошина, основанная на том, что необходимо изучать не болезнь, а человека и его природу, легла в основу формирования целостного системно-антропологического подхода к изучению нарушений и отклонений в развитии ребенка.

Утверждение о безусловной ценности личности, необходимости уважительного отношения к человеку с ОВЗ, его социальной защиты путем социального адаптирования легли в основу построения оптимистической методологии отечественной дефектологической науки в дальнейшем.

Лечебная педагогика В.П. Кащенко как новое направление в дефектологии включало синтез медико-терапевтических, учебно-педагогических и воспитательных приемов с целью коррекции характера и личности в целом. Большое значение В.П. Кащенко придавал роли среды, содействующей возможности использовать приобретенные ребенком знания и навыки, поиску новых сфер для личной самодеятельности. Значительное место отводилось морально-духовному воспитанию, формированию воли, нравственного сознания, выработке устойчивого характера при условии сознательного привлечения ребенка к процессу самосовершенствования личностных качеств, искоренению негативных черт характера, способности противостоять неблагоприятным внешним обстоятельствам, регулировать собственное поведение. Методологические взгляды В.П. Кащенко вполне соответствуют современным представлениям о социализации и не утратили своей актуальности и сегодня.

Исследования в научно-педагогическом направлении позволили уточнить терминологическую базу науки, что послужило появлению в отечественной педагогике термина «социализация», предложенного П.Ф. Каптеревым. В его работе «История русской педагогики» (1915) понятие «социализация» использовалось в значении «общественное воспитание» в контексте рассмотрения вопроса о необходимости передачи значительной доли воспитательных функций общественным учреждениям. С этого момента в отечественной педагогике понятие «социализация» стало пониматься как «воспитание в широком смысле слова».

Эмпирико-методическое направления способствовало внедрению в практику отечественного и зарубежного передового педагогического опыта. К концу первого этапа (до революции 1917 г.) в специальной педагогике России отмечается усиление влияния передового зарубежного опыта. Возможность участия ученых и практиков в международных конференциях, стажировках по изучению опыта зарубежных коллег – врачей, психологов, педагогов, – а также доступность литературы и публикаций в соответствующих изданиях давали возможность включать в практику педагогической помощи идеи реформаторской педагогики («социальной педагогики» П. Наторпа, «свободного воспитания» М. Монтессори), которые имели явно социализирующее влияние – «воспитание свободного, самостоятельного, разумно мыслящего и умело действующего человека». Так, гуманистические идеи М. Монтессори были реализованы в педагогической практике М.П. Постовской (1896, 1910); отечественный опыт обучения умственно отсталых детей – в практике Е.К. Грачевой (1902), В.П. Кащенко и С.Н Крюкова (1913), Г.Я. Трошина (1915), А.Н. Граборова (1915).

В сурдопедагогике и тифлопедагогике начала XX столетия продолжается активный поиск эффективных организационно-педагогических и методических основ обучения средствами коммуникации и взаимодействия с социумом лиц с сенсорными нарушениями (И.А. Васильев (1900), Н.М. Лаговский (1900, 1903, 1910), П.Д. Енько (1902, 1903, 1907), Н.А. Рау (1903)). В тифлопедагогике получают развитие гуманистические идеи в изучении личности слепых (А.А. Крогиус, 1909); отстаивается право и возможность слепого на получение полноценного образования, политехнического обучения, участия в общественно полезном труде и жизни наравне со зрячими (В.А. Гандер).

Развитие этих идей с учетом социокультурных особенностей отечественной системы специального образования, сохранится в научных направлениях и в педагогической практике вплоть до 30-х гг. XX в.

Второй этап охватывает период с 1917 по 1936 г. В науке проблема социализации рассматривается в рамках культурно-исторической теорией развития психики Л.С. Выготского и в трудах советских ученых в рамках решения проблем, стоящих перед системой образования России в 20-е г., т.е. воспитание социально значимой личности гражданина социалистического общества.

Революционная смена государственного строя, идеологии, ценностных ориентаций, морально-этических и культурных норм связывала цели образования и воспитания с практикой коммунистического строительства. После революции 1917 г. П.П. Блонский призывал создавать школу нового, «социализирующегося» общества, отмечая необходимость формирования школы и детей «строящегося коммунистического общества». К 1920 г. термин «социализация» в педагогической науке и практике использовался в значении «становление, формирование, воспитание ребенка в условиях социализма», что соответствовало политической ситуации того времени. В педагогике, психологии и социологии само понятие «социализация» употреблялось в этот исторический период как объект критики немарксистских взглядов и концепций западных идеологов и объявлялось предметом буржуазной науки. Выдающиеся педагоги 20-х гг. прошлого столетия П.П. Блонский, А.С. Макаренко, С.Т. Шацкий, рассматривая педагогическую сущность процесса социализации, использовали различные категории «педагогика среды», «отношения с окружающей средой», «общественная среда ребенка».

Обучение и воспитание детей с ОВЗ ставилось на научную основу, что явилось началом оформления интегративной области научного знания – дефектологии. С этой целью привлекались ведущие специалисты того времени в области медицины, психологии, педагогики: В.М. Бехтерев, Л.С. Выготский, В.Н. Мясищев, Г.И. Россолимо, Ф.Ф. Рау, В.П. Кащенко, Н.М. Лаговский, Н.А. Граборов, А.С. Грибоедов и др.

Философские и психологические основы обучения и воспитания детей с нарушениями в развитии, основной идеей которых является преодоление социальных последствий биологического недостатка, получили активное развитие в 20-е – 30-е гг. в работах Л.С. Выготского. В рамках культурно-исторической теории развития психики, ученый обосновал:

- детерминанты психического развития ребенка, которыми являются общение и язык как система социальных знаков и сосредоточие социального опыта;

- общность закономерностей психического развития в норме и патологии (человеческая психика есть порождение социальных условий);

- закон формирования психических функций («...всякая высшая форма поведения появляется в своем развитии <...> сперва как коллективная форма поведения, как функция интерпсихологическая, затем как функция интрапсихологическая, как известный способ поведения»);

- роль взрослого в развитии идеальных поведенческих форм ребенка, способности подчиняться социальным нормам и отношениям, придавать смысл как отдельным предметам, так и целостным ситуациям, чувствовать себя источником своего поведения и деятельности и одновременно принимать активное участие в социальной жизни.

Социализация, с научных позиций Л.С. Выготского, процесс, направленный не на внешние правила и обстоятельства, а на самого субъекта. В работах 1924–1930 гг. им были разрушены представления о невозможности достижения «дефективными детьми» варианта социально благополучного развития, создана и обоснована теория социальной компенсации первичного нарушения в психическом развитии. Л.С. Выготским были сформулированы теоретические предпосылки перестройки всей педагогической работы в области аномального детства. Обосновав общность законов психического развития в норме и при патологии, он сформулировал новые задачи специальной педагогики и специальной школы:

- установить органическую связь специальной педагогики с педагогией нормального детства;
- обобщить социальные цели и задачи общей и специальной школы при различии их средств;
- раскрыть необходимость творческого характера всей школы и приобрести статус «школы социальной компенсации, социального воспитания».

В этот период, вопросы социализации детей с ОВЗ рассматриваются в контексте коммунистической идеологии. Социальный заказ государства в отношении образования всех категорий неблагополучных детей заключается в «перековке» их в полезных граждан. В правительственных постановлениях 20-х гг. впервые формулируется цель специального образования: «подготовка через школу и труд к общественно полезной трудовой деятельности» [5]. Школа обязана воспитать активного и социально полезного члена общества. Ценностью специального образования провозглашается приобщение ребенка с ОВЗ к общественно полезному производительному труду через коррекцию и компенсацию дефекта.

В этот период получают развитие педологические концепции социализации, представителями которых являются М.Я. Басов, П.П. Блонский, Л.С. Выготский, А.Б. Залкинд, С.С. Моложавый. И.И. Соколов, А.А. Фортунатов. В рамках педологического направления решение проблем социального становления личности рассматривалось на основе целостного изучения ребенка, основу которого составляет междисциплинарный подход – соотнесение биологических и социальных факторов. Педология придавала важное значение социальным факторам в формировании личности любого ребенка, в том числе и с нарушениями в развитии. Это, в свою очередь, противоречило официальным политико-идеологическим установкам СССР, согласно которым «социальная среда в стране, строящей социализм, не может быть причиной нарушений или отклонений в развитии ребенка» [5].

Идеологические ориентиры государства в 20–30 гг. XX в., направленные на формирование нового революционного мировоззрения, обусловили и формирование новых образовательных ориентиров – всеобщее обязательное начальное обучения и ликвидация неграмотности. Развернувшаяся в стране культурная революция обусловила направленность дефектологии на разработку методологических, теоретических и методических основ специального обучения, которые обеспечивали освоение ребенком с нарушениями в развитии уровня цензового образования, сопоставимого с общим образованием тех лет. Постановление ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» от 4 июля 1936 г. положило конец научному педагогическому творчеству, что означало изменение общественно-политической ситуации в стране – утверждение командно-административной системы управления. Идеи реформаторской педагогики, характеризующиеся педоцен-

тризмом, построением новой демократической школы на основе общечеловеческих ценностей и в значительной степени отражающие идеи социализации, были объявлены несовместимыми с классовыми интересами коммунистического государства. В силу резкого ограничения и практического отсутствия научных контактов с зарубежными коллегами многие направления зарубежной реформаторской педагогики этого периода не дошли до отечественного специального образования, в частности – вальдорфская педагогика Р. Штайнера, лечебная педагогика К. Кёнига.

Третий этап (с 1936 г до конца 50-х гг.) характеризуется жестким подчинением педагогической науки и практики требованиям образовательного ценза. Вопросы социализации детей с ОВЗ в основном связаны с задачами трудового воспитания и профессионально-трудоустройственной подготовки. Эти вопросы рассматриваются в трудах А.Н. Граборова (1941) в аспекте своеобразия учебно-воспитательной работы во вспомогательной школе; в работах И.П. Акименко (1949) при изучении педагогических условий повышения темпа трудовой деятельности у воспитанников вспомогательных школ; в исследованиях И.И. Данюшевского (1957) при описании вопросов организации учебно-воспитательной работы в детских домах и специальных школах и др.

В послевоенное десятилетие отечественная дефектологическая наука находилась в изоляции от мирового научно-педагогического пространства, вследствие чего научные программы продолжали свое развитие в соответствии с ориентирами довоенного периода, реализуя политико-идеологические установки. Ведущими идеями данного этапа стало подчинение задач социализации требованиям образовательного ценза, за-

дачам трудового воспитания и профессионально-трудоустройственной подготовки в противовес социальному развитию личности.

Четвертый этап (с конца 50-х гг. и до 90-х гг. XX столетия) характеризуется возобновлением развития проблемы социализации в специальной педагогике. Изменение внутренней политики государства в конце 50-х – начале 60-х гг. способствовало обновлению системы образования и педагогической науки. Реформы в образовательной системе (Закон «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования» (1959)) ввели обязательное 8-летнее образование, в 1966 г. школа перешла на новое содержание образования и 10-летний срок обучения. Ценовой характер специального образования рассматривался как важнейшее условие полноценной социальной интеграции выпускников в самостоятельной взрослой жизни, обеспечивающее возможность получения профессионального образования и успешной социально-трудоустройственной адаптации [4]. В связи с этим теория социальной адаптации выпускников специальных (коррекционных) образовательных учреждений выступает как ключевая. Вместе с тем характерным для этого периода является «невнимание к проблемам социализации детей с ограниченными возможностями на этапе дошкольного и школьного образования» [7]. Сдерживающими факторами для развития идей социализации являлись следующие:

- политика образовательной сегрегации (образовательные учреждения для детей с нарушениями в развитии были по преимуществу интернатного типа, что ограничивало влияния на ребенка таких важных институтов социализации, как семья, группы сверстников, и что немаловажно нормально развивающихся сверстников);

- сохраняющийся приоритет общественного воспитания;

– неготовность педагогического и общественного сознания к реализации интеграционных идей;

– закрытость советского общества от инновационных идей зарубежной педагогики и достижений в области гуманизации отношений к лицам с ограниченными возможностями.

В 60–80 гг. в педагогической практике продолжали реализовываться идеологические установки и социальный заказ государства, однако отдельные направления научных исследований в области специальной психологии и специальной педагогики в значительной мере способствовали развитию идеи социализации детей с ОВЗ. Фундаментальные идеи С.А. Зыкова (1961) о формировании речи, навыков общения и познавательных способностей глухих детей в процессе коммуникативно-диалогически организованной деятельности сегодня реализуются во всех областях специальной педагогики, обеспечивая коммуникативный компонент педагогических основ социализации. Индивидуально-личностный подход к организации жизнедеятельности и процесса воспитания, направленный на развитие личности ребенка, получил научное обоснование и развитие в работах Б.Д. Корсунской (1961, 1969). К 70-м гг. в отечественной дефектологической науке были определены четкие теоретико-методологические позиции, в числе которых Т.А. Власова (1970) отмечает «понимание процесса развития человека в контексте прижизненного формирования высших психических функций в процессе усвоения социального опыта» [4].

К концу 70-х гг. в педагогических исследованиях прослеживается усиление **практико ориентированной** направленности с доминированием тенденций профессионально-трудовой подготовки воспитанников специальных (коррекционных) школ. В 50–60 гг. в основном рассматриваются вопросы роли и значения трудового воспитания и обучения в коррекционно-педаго-

гической работе с детьми с ОВЗ (М.И. Кузмицкая (1958), В.Н. Тарасова (1958), В.Ю. Карвялис (1965), Г.М. Дульнев (1961, 1969)).

В 60–70-х гг. внимание исследователей и практиков привлекают вопросы, связанные с изучением влияния трудовой деятельности детей с ОВЗ на различные стороны их психического развития. Исследования направлены на разработку методик коррекции недостатков психического развития средствами трудового обучения, подготовки детей к предстоящей жизни в современном обществе, к труду на поиск методик социально-трудовой реабилитации.

В 70–80 гг. предметом внимания исследований становятся изучение личностных компонентов деятельности, развитие самосознания и уровня притязаний в процессе обучения, воспитания и трудовой деятельности (Л.В. Викулова (1965); Ж.И. Намазбаева (1971); И.Ю. Кулагина (1982) и др.); вопросы социальной направленности воспитания и обучения умственно отсталых детей (П.С. Петров (1975), В.В. Коркунов (1983), А.Р. Маллер, Г.В. Цикото (1988)); вопросы эмоционального, личностного развития, поведения, объединенные общей проблематикой развития аффективной сферы детей и подростков (К.С. Лебединская, М.М. Райская, Г.В. Грибанова, О.С. Никольская (1981, 1986, 1988, 1989)).

Основной характеристикой этапа является теоретическое развитие проблемы социализации в контексте теории социальной адаптации лиц с ограниченными возможностями здоровья. Одновременно с этим достижения отечественной специальной психологии подготовили базу для возрождения на следующем этапе гуманистических направлений социализации.

Пятый этап (с 90-х гг. XX века по настоящее время) характеризуется практической реализацией проблемы социализации детей с ОВЗ. Начало этапа связано с коренным государ-

ственным переустройством России на рубеже XX в. и XXI столетий и кардинальными изменениями в сфере политики, экономики, идеологии, сменой ценностных ориентиров и новой системой социальной жизни. В науке переосмысливаются теоретические и методологические подходы к процессу социализации; обсуждается вопрос соотношения понятий «социализация», «воспитание», «развитие», «формирование», «образование» ребенка; идет поиск новых форм социальной адаптации детей и взрослых в демократически и гуманистически ориентированном развивающемся обществе. В педагогике обозначились подходы к разрешению проблем социализации в практической деятельности образовательных учреждений разного уровня: в дошкольных учреждениях, в школах, в детских общественных организациях, в системе профессионального образования, в других воспитательных организациях. В педагогике сложилась отечественная междисциплинарная научная школа социализации, представителями которой являются Б.З. Вульф, О.С. Газман, В.А. Караковский, И.С. Кон, А.В. Мудрик, А.В. Петровский, М.И. Рожков, В.В. Сериков, Д.И. Фельдштейн, Н.Е. Щуркова и др.

Институт коррекционной педагогики Российской академии образования ставит задачу проектирования системы специального образования нового типа, заявляет новые приоритетные направления фундаментальных и прикладных исследований в области специальной психологии и педагогики. Начинает разрабатываться специализированный стандарт образования, сочетающий общеобразовательные стандарты и стандарты формирования жизненных компетенций детей с ОВЗ на каждом возрастном этапе. Проектируется соответствующее ему новое содержание обучения (Е.Л. Гончарова, Е.А. Екжанова, Т.С. Зыкова, О.И. Кукушкина, Е.А. Королевская, Е.А. Стребе-

лева, и др.). Адаптируется с учетом социокультурных факторов Российского образования зарубежный опыт (Л.М. Шипицына, (1998), (2002)), возрождаются гуманистические образовательные системы (педагогика М. Монтессори, Р. Штайнера (2000); модель социализации в рамках программы ранней педагогической помощи «Маленькие ступеньки» Университета Маккуэри, Сидней (2001)); публикуется зарубежный опыт коррекционно-педагогической работы по социализации людей с умственной отсталостью (О. Шпек, (2003); П.Ч. Гюнваль, (2006); М. Пишчек, (2006)) и др.

В этот период социализация лиц с нарушениями в развитии рассматривается в контексте двух ключевых идей – независимого образа жизни и социокультурной реабилитации. С этих позиций выявляется социокультурное содержание жизнедеятельности различных категорий лиц с ОВЗ и определяется система педагогических и социокультурных мер, направленных на их эффективную интеграцию. Эффективность успешной интеграции рассматривается с позиций принципов «нормализации жизни» и «качества жизни» со смещением акцентов в сторону последнего. Социокультурная реабилитация понимается как необходимость восстановления нарушенных связей индивидуума и социума, удовлетворения потребностей в социальном развитии личности. С позиций данных подходов социализация лиц с ОВЗ понимается как «освоение людьми знаний, навыков, стереотипов поведения, норм и правил, обеспечивающих их полное участие в стандартных формах социального взаимодействия и коммуникации» и считается ключевым средством интеграции в обычную социокультурную жизнь» [8]. В специальной педагогике уточняется сущностный смысл главной цели образования – «достижение максимально возможной самостоятельной и независимой жизни как высокого качества социализации

и предпосылки для самореализации человека с ограниченными возможностями жизнедеятельности» [6].

Научные исследования различных аспектов социализации детей с нарушениями в развитии привлекают внимание представителей различных направлений научного знания: философии, социологии, общей педагогики, специальной психологии, специальной педагогики. Проблема социализации лиц с ОВЗ приобретает междисциплинарный характер.

Вместе с тем очевидное обогащение специальной педагогики и психологии достижениями науки не находит широкой практической реализации в деятельности специальных (коррекционных) образовательных учреждений, о чем говорят Л.И. Плаксина, И.А. Коробейников, Е.Т. Логинова, А.Р. Маллер, Т.С. Зыкова, Л.М. Шипицына.

В этой связи важное значение для практики развития проблемы социализации имела разработанная ИКП РАО и представленная к обсуждению концепция Специального федерального государственного стандарта общего образования детей с ОВЗ (2008). Окончательная версия ФГОС была утверждена в 2014 г. и принята к реализации в образовательных учреждениях с 2016 г. Впервые в истории отечественной специальной педагогики идеи социализации детей с ОВЗ не только четко формулируются, но и стандартизируются, регулируются на нормативно-правовом уровне. Социализация рассматривается в контексте социокультурной реабилитации ребенка средствами образования, где «культура <...> понимается как система ценностей, присваивая которые ребенок, взрослея реализует свои личные устремления, берет на себя посильную ответственность за близких, занимает активную жизненную позицию в сообществе, <...> может достичь жизненной компетенции, освоить формы социального поведения, принятые в

семье и гражданском сообществе» [92]. Оценка результатов образования и эффективность социализации школьников определяется как «совокупность предметных и личностных результатов, составляющих содержание жизненных компетенций обучающихся» [10].

Таким образом, пятый этап развития проблемы социализации в специальной педагогике связан с идеями гуманизации, научного осмысления проблемы, формирования единой терминологической базы, внедрения в практику инновационных идей.

Обобщение результатов историко-педагогического анализа показало, что развитие проблемы социализации в отечественной специальной педагогике обусловлено развитием междисциплинарного научного знания и социокультурными факторами развития системы специального образования. В отечественной педагогике сложилась единая методологическая база социализации, связанная с развитием гуманистических идей.

Вопросы для самоконтроля

1. Что объединяет понятия «социализация» в определениях из различных областей научного знания – философии, психологии, педагогики?
2. Охарактеризуйте вклад Л.С. Выготского в развитие идей социализации в контексте современного этапа развития специального (коррекционного) образования.
3. Почему социальный опыт признается результатом и социализации и воспитания?
4. Каковы современные требования государства к социализации детей с ОВЗ?

Рекомендуемая литература

1. Бородина, В.А. Формирование профессиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов в работе по социализации детей с нарушением интеллекта / дис. канд. ... пед. наук / В.А. Бородина. – Челябинск, 2011. – 197 с.

2. Бородина, В.А. Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья: педагогические технологии / В.А. Бородина. – Челябинск: Цицеро, 2012. – 216 с.

3. Бородина, В.А. Развитие проблемы социализации детей с особыми образовательными потребностями в специальной педагогике России // Актуальные проблемы современной психологии и педагогики: материалы международной научно-практической конференции (30–31 октября 2012 г., Харьков, Украина). – Х.: ИФИ, 2012. – 136 с.

4. Выготский, Л.С. Проблемы дефектологии / Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 1995.

5. Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – СПб., 2004. – 224 с.

6. Доброва, А.Д. Документы истории советской специальной школы / А.Д. Доброва // Дефектология. – 1970. – № 2. – С. 85.

7. Родин, А.М. Из истории запрета педологии в СССР [Электронный ресурс] / А.М. Родин. – Режим доступа: <http://aprolpro.narod.ru/student/pe-dagogika/005.htm>.

8. Аксёнова, Л.И. Специальная педагогика: учеб. пособие / Л.И. Аксёнова, Б.А. Архипов, Л.И. Белякова и др. / под ред. Н.М. Назаровой. – М.: Академия, 2002. – 400 с.

9. Назарова, Н.М. Специальная педагогика. История специальной педагогики: учеб. пособие в трех томах / Н.М. Назарова, Г.Н. Пенин / под ред. Н.М. Назаровой. – М.: Академия, 2007. – Том 1. – 360 с.

10. Социокультурная реабилитация инвалидов: методические рекомендации / под общ. ред. В.И. Ломакина и др. – М., 2002. – 144 с.

11. Специальный федеральный государственный стандарт общего образования детей с ограниченными возможностями здоровья. Основные положения концепции [Электронный ресурс] // Альманах ИКП. – 2008. – № 12. – Режим доступа: <http://almanah.ikprao.ru/12/st01.htm>.

12. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья // Утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г., № 1598.

1.2. СУЩНОСТЬ РЕЗУЛЬТАТОВ СОЦИАЛИЗАЦИИ И ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ В КОНТЕКСТЕ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС

Как было нами рассмотрено в п.1.1, в специальном (коррекционном) образовании России в 2014 г. были утверждены, а с 2016 г. вступили в действие два Федеральных государственных образовательных стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья. Один документ – ФГОС начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья¹ – регламентирует требования к образованию детей всех видов дизонтогенеза, за исключением детей с нарушением интеллекта. Второй документ – ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)² – регламентирует требования к образованию детей конкретного вида дизонтогенеза с учетом степени тяжести нарушения.

Оба документа отражают общую концептуальную идеологию образовательных стандартов, реализуемых в РФ на разных уровнях образования, – дошкольного (в т.ч., учитывающего особые образовательные потребности детей с ОВЗ³), начального общего, специального (коррекционного). Характерной особен-

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья // Утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г., № 1598.

² Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с обучающимися с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) // Утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г., № 159.

³ Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования // Утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г., № 1155.

ностью ФГОС нового поколения является их социализирующая доминанта – направленность на развитие социально-нормативных возрастных характеристик, на достижение личностных результатов в освоении образовательных программ, на формирование жизненных компетенций.

Специфическим отличием ФГОС нового поколения является то, что результат образования ребенка с ОВЗ рассматривается в соотношении личностных, метапредметных и предметных результатов образования. Это соотношение является отражением той степени активности и независимости жизни, к которой подготавливают ребенка с ОВЗ исходя из представлений о его возможностях и ограничениях в процессе образования.

Личностные результаты включают овладение обучающимися *компетенциями*, необходимыми для решения практико ориентированных задач и обеспечивающими становление социальных отношений обучающихся в различных средах, сформированность мотивации к обучению и познанию [3]. Личностные результаты включают личностные качества, жизненные и социальные компетенции обучающихся, ценностные установки. Достижение личностных результатов обеспечивается содержанием отдельных учебных предметов и внеурочной деятельности и осуществляются путём овладения доступными видами деятельности и опытом социального взаимодействия [4].

Метапредметные результаты включают освоенные обучающимися универсальные учебные действия (*познавательные, регулятивные и коммуникативные*), которые составляют основу умения учиться, обеспечивают овладение межпредметными знаниями, приобретение *опыта* познания и осуществление разных видов деятельности [4].

Предметные результаты связаны с овладением обучающимися содержанием каждой предметной области, характе-

ризуют *опыт* специфической для предметной области деятельности по получению нового знания, а также оценивают достижения в усвоении знаний и умений и возможности их применения в практической деятельности и жизни [4].

Совокупность личностных и предметных результатов составляет содержание *жизненных компетенций* обучающихся [4].

Описание результатов образования обучающихся с умственной отсталостью имеет интегративный характер и включает в себя: требования к оценке овладения социальными компетенциями (личностные результаты); требования к оценке степени самостоятельности использования предметных знаний и умений для решения практико ориентированных задач [4].

Концептуальные положения ФГОС для детей с ОВЗ, и для детей с нарушениями интеллекта в частности, рассматривают академический компонент формируемых результатов образования как накопление ребенком потенциальных возможностей для их активной реализации в настоящем и будущем. При этом предполагается, что впоследствии ребенок сможет самостоятельно выбрать из накопленного необходимые ему знания, умения и навыки для личного и социального развития. В связи с этим при разработке предметных результатов образования в каждой содержательной области применяется логика сознательного, разумного превышения актуальных возможностей и потребностей ребенка, т.е. реализуется принцип «обучение ведет за собой развитие».

Компонент жизненной компетенции рассматривается в структуре результата образования детей с ОВЗ как овладение знаниями, умениями и навыками, уже необходимыми ребенку в обыденной жизни. Формируемая жизненная компетенция обеспечивает развитие отношений с окружением в настоящем. Главным условием развития жизненной компетенции является

сознательно дозированное расширение и усложнения среды жизнедеятельности ребенка, т.е. интеграция в более сложное социальное окружение. Принципиальным является определение степени усложнения среды, которая необходима и полезна каждому ребенку, т.е. может стимулировать, а не подавлять его дальнейшее развитие.

Результатом освоения основной образовательной программы детьми с ОВЗ согласно концептуальным положениям ФГОС должно стать «введение ребенка в культуру». Авторы концепции подчеркивают, что развитие даже самого «проблемного» ребенка в контексте культурных ценностей открывает ему возможность осмысления собственного существования, задает ориентиры для реализации личных устремлений, пробуждает желание, а во многих случаях и готовность взять на себя посильную ответственность за близких, занять активную жизненную позицию в сообществе. Ребенок с ОВЗ получает осмысливаемое образование, овладевает действительно полезными для него знаниями, умениями и навыками, достигает максимально доступного ему уровня жизненной компетенции, осваивает необходимые формы социального поведения, оказывается способным реализовать их в условиях семьи и гражданского общества [2].

Таким образом, ФГОС для детей с ОВЗ задает четкие требования не только к содержанию, но и к результатам социализации детей данной категории. Процесс формирования и развития жизненных компетенций детей с ОВЗ по своей сути представляет педагогическое руководство процессом социализации данной категории детей, характеристику которого мы рассмотрели в параграфе 1.1. Результатом образования, т.е. социализации ребенка в образовательном процессе, должны стать сфор-

мированные у него «жизненные компетенции», сущностная характеристика которых представлена в ФГОС.

Рассмотрим содержание понятия «компетенция» как результатов образования, связанных, прежде всего, с переориентацией в целях образования. Решение задач направлено на изменение целей образования «обеспечения вхождения человека в социальный мир, его продуктивную адаптацию в этом мире», и как следствие, вызывает необходимость постановки вопроса «обеспечения образованием более полного, лично- и социально-интегрированного результата» Компетенции – это новая парадигма результата образования. Компетенции рассматриваются как «потенциальные, <...> психологические новообразования: знания, представления, программы (алгоритмы) действий, системы ценностей и отношений, которые затем выявляются в компетентностях» как личностных характеристиках. Компетенции по своей структуре имеют компонентный состав, который представлен знаниями, умениями и навыками, а также опытом их применения.

Знания составляют *когнитивный компонент компетенций*. С позиций научной теории учения знания представляют собой систему понятий (П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, И.И. Ильясов, С.Л. Рубинштейн, А.С. Шаров и др.). Понятия обретают сущностные признаки в отношениях с другими понятиями (т.е. всегда указывают на другие понятия, объекты и их свойства), которые определенным образом группируются, классифицируются. Знания имеют функциональный характер, представляя собой систему критериев (понятий или положений, индикаторов, свойств, признаков, принципов и др.), на основе которых человек может регулировать своё поведение и свои взаимодействия в мире. Основу знаний составляет информация

лично значимая, осмысленная человеком и включенная так или иначе в регуляцию его активности.

Умения и навыки составляют *деятельностный компонент компетенций*. Понятие «умения» в науке не имеет однозначного понимания. Его общая суть дана в определении педагогического энциклопедического словаря: «освоенные человеком способы выполнения действия, обеспечиваемые совокупностью приобретенных знаний и навыков». А.С. Белкин подчеркивает связь умений с действиями, целью деятельности и ситуациями, он рассматривает «умение <...> как способность личности эффективно выполнять определенное действие (деятельность) в соответствии с целями и условиями, в которых приходится действовать». Умения, осуществляемые в качестве автоматически выполняемого компонента действия, как новый способ действия, что достигается в результате многократных повторений, характеризуются как навыки.

Опыт использования усвоенных знаний, умений, навыков в новых условиях обеспечивает мотивационно-личностную характеристику компетенций и может характеризоваться как *рефлексивный компонент компетенций*. Опыт представляет «совокупность практически усвоенных знаний, навыков, умений <...> воспроизведение какого-нибудь явления, создание чего-нибудь нового в определенных условиях с целью исследования, испытания» [1]. По утверждению А.С. Шарова, функция рефлексии заключается в организации психических процессов, обеспечивающих регуляцию выполняемой деятельности, в формировании критического мышления. Рефлексия помогает простроить ценностно-смысловую систему знаний, показать их значимость в изучаемом предмете, т.к. выполняет функцию связывания деятельности в нечто целостное и направленное на результат.

Таким образом, мы можем сформулировать определение понятия компетенции. Компетенции представляют собой предполагаемые, прогнозируемые результаты образования, ориентированные на подготовленность личности к решению актуальных задач в определенной сфере жизнедеятельности.

Компетенции являются *интегративным результатом образования* и представляют собой потенциальные психологические новообразования в когнитивной, деятельностно-практической и личностной сферах. Эти новообразования включают:

- в когнитивной сфере теоретические знания и представления об объектах действительности и о способах действий с ними;

- в сфере деятельности сформированные умения и навыки, алгоритмы действий и опыт их применения в определенной области деятельности;

- в личностной сфере сформированность мотивационно-ценностных отношений и ориентаций как готовность к самостоятельной реализации знаний и умений в конкретной практической ситуации (готовность к актуализации) и как способность к расширению знаний и формированию новых умений.

Обобщив всё сказанное, мы можем сформулировать определение понятия «жизненные компетенции».

Жизненные компетенции детей с ограниченными возможностями здоровья представляют собой прогнозируемые результаты образования, включающие

- совокупность знаний и представлений ребенка об объектах и явлениях окружающей действительности и о способах действия с ними;

- умения и навыки практического и оперативного применения полученных знаний при решении конкретных жизненных задач;

– опыт использования приобретенных знаний, умений и навыков в повседневной жизнедеятельности; способность к расширению знаний и формированию новых умений.



Рис. 1.1. Структурно-графическая модель жизненных компетенций: компонентный состав

Жизненные компетенции являются *интегративным результатом* образования и представляют собой потенциальные психологические новообразования в когнитивной (когнитивный компонент), деятельностно-практической (деятельностный компонент) и личностной (рефлексивный компонент) сферах обучающихся.



Рис. 1.2. Структурно-графическая модель взаимодействия компонентов жизненных компетенций

Предлагаемый подход к определению и компонентному составу понятия «компетенции» обеспечивает возможность содержательно наполнить понятие «жизненные компетенции» в той или иной образовательной области согласно ФГОС для детей с ОВЗ. Логика требований к предметным и личностным результатам образования позволяет проследить направленность задач по формированию компонентов жизненных компетенций в каждой образовательной области [3].

Так, задачи первого уровня по преимуществу ориентированы на формирование когнитивного компонента. Этот компонент в составе жизненных компетенций, безусловно, включает в

себя предметную составляющую образования, но может и не ограничиваться ею.

Задачи второго уровня направлены на формирование деятельностного компонента жизненных компетенций, а именно умения использовать приобретенные знания для решения практических насущных задач в различных сферах жизнедеятельности ребенка.

Задачи третьего уровня заключаются в формировании рефлексивного компонента жизненных компетенций ребенка с ОВЗ.

Реализация данных задач в каждой образовательной области связана с выработкой саморегуляции у ребенка внутренних установок, позиций, оценок, ценностей, с самореализацией в творческой деятельности. Поэтому требования к личностным результатам образования (ФГОС, п. 4.2. с. 44), могут быть соотнесены с образовательными областями и отражать формирование рефлексивного компонента жизненных компетенций.

Изменение требований к результатам образования детей с ОВЗ (на примере детей с нарушением интеллекта) в компонентном составе жизненных компетенций в системе «Язык – речевая практика» представлено в таблице 1.1.

Оценка сформированности жизненных компетенций как прогнозируемых, ожидаемых результатов образования включена в целостную характеристику, отражающую взаимодействие компонентов образования, и должна быть представлена в качественной характеристике того:

- что ребенок должен знать и уметь на данной ступени образования,
- что из полученных знаний и умений он может и должен применять на практике,
- насколько активно, свободно и творчески он их применяет.

Таблица 1.1

Трансформация требований к результатам образования детей с ОВЗ в компонентном составе жизненных компетенций

Образовательная область / Учебные предметы	Предметные результаты			Личностные результаты
	Когнитивный компонент	Деятельностный компонент	Рефлексивный компонент	
1	2	3	4	5
<p>Язык – речевая практика</p> <p>Русский язык</p>	<p><i>Овладение</i> основами грамотного письма</p>	<p>Коммуникативно-речевые <i>умения</i>, необходимые для обеспечения коммуникации в различных ситуациях общения</p>	<p>Формирование <i>интереса</i> к изучению родного языка.</p> <p>Использование знаний в области русского языка и сформированных грамматико-орфографических умений <i>для решения практических задач</i></p>	<p><i>Владение</i> навыками коммуникации и принятыми нормами социального взаимодействия</p>
<p>Чтение (Литературное чтение)</p>	<p><i>Представление</i> о мире, человеке, обществе и социальных нормах, принятых в нем</p>	<p>Осознанное, правильное, плавное <i>чтение</i> вслух целыми словами с использованием некоторых средств</p>	<p>Участие в обсуждении прочитанных произведений; умение <i>высказывать отношение</i> к поступкам героев, оценивать поступки героев и мотивы поступков <i>с учетом принятых в обществе норм</i> и правил.</p>	<p><i>Осознание себя</i> как гражданина России; формирование чувства гордости за свою Родину.</p>

Окончание табл. 1.1

1	2	3	4	5
		устной вырази- тельной речи	<i>Выбор</i> с помощью взрослого интересующей литературы	<i>Формирование</i> уважительного <i>отношения</i> к иному мнению, истории и культуре других народов
39 <i>Рече- вая прак- тика</i>	Расширение <i>пред- ставлений</i> об окру- жающей действитель- ности	<i>Развитие</i> лек- сической, грамматико- синтаксической сторон речи и связной речи	<i>Осмысление значимости</i> речи для решения коммуни- кативных и познавательных задач. <i>Использование</i> диалогиче- ской формы речи <i>в различ- ных ситуациях</i> общения	<i>Способность к</i> <i>осмыслению</i> со- циального окру- жения, своего места в нем, <i>при- нятие</i> возрасту <i>ценностей и со- циальных ролей</i>
	<i>Знание</i> основных пра- вил культуры речевого общения		<i>Уместное использование</i> этикетных выражений.	

Для оценки сформированности компонентов жизненных компетенций у детей с ОВЗ могут быть использованы критерии, показатели и их лексические маркеры. Для измерения уровня сформированности компетенций как результатов образования выделяют критерии (качество, свойство, признак изучаемого объекта, которое дает возможность судить о его состоянии, уровне функционирования и развития) и показатели (количественные или качественные характеристики каждого качества, свойства, признака изучаемого объекта, являющегося мерой сформированности того или критерия).

Б.Ц. Бадмаев выделяет общезначимые качества, которые закладываются в цель обучения на этапе проектирования формируемой деятельности. К числу таких качеств он относит:

- разумность (понимание, основанное на знании и сопровождаемое умственным контролем действий);
- сознательность (способность дать словесный отчет);
- обобщенность (способность выделять в структуре формируемого действия общезначимые операции);
- критичность (умение опираться на данные ориентиры и оценивать их по критерию полноты и достаточности);
- освоенность (быстрое, уверенное выполнение действий без внешних ориентиров).

А.А. Виландеберг и Н.Л. Шубина при оценке сформированности компетенций предлагают оперировать качественными характеристиками:

- «знает и понимает» (что соотносится с критериями разумности и осознанности, по Б.Ц. Бадмаеву, и отражено в содержании, выделенного нами *когнитивного* компонента компетенций);
- «умеет применять знания и понимание (способен продемонстрировать их)», (что соотносится с критериями созна-

тельность и обобщенность в *деятельностном* компоненте наших компетенций);

– «способен самостоятельно увеличивать, интерпретировать, анализировать информацию в междисциплинарном контексте», (что соотносится с критериями критичности и освоенности, по Б.Ц. Бадмаеву, и отражено у нас в *рефлексивном* компоненте компетенций).

Для описания качественных характеристик ожидаемых результатов целесообразно использовать соответствующие глагольные формы, в качестве лексических маркеров показателей сформированности компетенций.

Таблица 1.2

Критерии и показатели сформированности у детей с ОВЗ жизненных компетенций как результатов образования

Требования ФГОС	Ком- по- нен- ты ЖК	Крите- рии оценки	Показатели сформированно- сти ЖК и их лексические маркеры
1	2	3	4
Знания и умения ребенка на данной ступени образования	Когнитивный	Осознанность	<i>Знает и понимает:</i> – основные теоретические положения, понятийный аппарат и терминологию предметной области компетенций; – общезначимые действия и операции в структуре формируемой деятельности;

Окончание табл. 1.2

1	2	3	4
Практические навыки ребенка на основе полученных знаний и умений	Деятельностный	Освоенность	<p>Умеет:</p> <ul style="list-style-type: none"> – применять свои знания в практической деятельности, сопровождая умственным контролем; – уверенно выполнять действия без внешних ориентиров; – давать словесный отчет о выполняемых действиях; – осуществлять поиск необходимой информации и ее обработку
Степень творчества, свободы и активности в практическом применении знаний и умений	Рефлексивный	Критичность	<p>Способен самостоятельно:</p> <ul style="list-style-type: none"> – увеличивать значимую информацию, оценивать ее по критерию полноты и достаточности; – самостоятельно оценивать результативность и эффективность собственной деятельности; – творчески использовать опыт собственной деятельности в новых условиях

Таким образом, мы определили критерии и показатели сформированности компонентов компетенций, а именно: осознанность когнитивного компонента; освоенность деятельностного компонента; критичность рефлексивного компонента.

Вопросы для самоконтроля

1. В чем заключается различие результатов образования по следующим категориям: знания, умения, навыки, и компетенции?
2. Приведите основные характеристики когнитивного, деятельностного, рефлексивного компонентов компетенций как результатов образования.
3. Как соотносятся понятия «социализация», «социальный опыт», «жизненные компетенции»?
4. Попытайтесь трансформировать задачи образовательной области в компоненты формируемой жизненной компетенции на примере конкретной учебной дисциплины («Математика», «Природоведение», «Социально-бытовая ориентировка» и др.).

Рекомендуемая литература

1. Асмолов, А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др. / под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.
2. Бородина, В.А. Формирование профессиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов в работе по социализации детей с нарушением интеллекта: автореф. дис. ... канд. пед. наук / В.А. Бородина. – Екатеринбург: ГОУ ВПО «УрГПУ», – 2011. – С. 22.
3. Бородина, В.А. Некоторые подходы к изучению социальных компетенций у старшеклассников с нарушением интеллекта / В.А. Бородина, С.В. Баязитова // Встреча поколений (Февральские чтения, посвященные памяти проф. Р.Е. Левиной). Курск, 25–26 февраля 2010 г. / под общ. ред. Т.И. Бугаевой, Е.Н. Российской. – Курск: Изд-во КГУ, 2010. – 140 с.

4. Бородина, В.А. Особенности волевого поведения младших школьников с нарушением интеллекта / В.А. Бородина, Н.В. Леготина //Актуальные проблемы специальной педагогики и психологии: мат–лы Всероссийской науч.-практ. конференции логопедов и специальных психологов // под. ред. А.И. Ахметзяновой. – Казань: ТГГПУ, 2011. – Выпуск 5. – 168 с.

5. Бородина, В.А. Использование интерактивных методов формирования социального опыта у школьников с нарушением интеллекта / В.А. Бородина, Э.Ю. Юртеева // Актуальные проблемы образования: позиция молодых: мат-лы Всероссийск. студ. науч.-практ. конференции 24–25 апреля 2013 г. / ред. Е.А. Гнатышина, М.В. Потапова и др. – Челябинск: Изд-во ООО «Дитрих». – Часть 2, 2013. – 261 с.

6. Специальный федеральный государственный стандарт общего образования детей с ограниченными возможностями здоровья. Основные положения концепции [Электронный ресурс] // Альманах ИКП. – 2008. – № 12. – Режим доступа: <http://almanah.ikprao.ru/12/st01.htm>

7. ФГОС начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья // Утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г., № 1598.

8. ФГОС образования обучающихся с обучающимися с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) // Утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г., № 1598.

9. *Borodina, V.A. Competence Ansatz in der Sonderpädagogik als pädagogisches Instrument Sozialisation von Kindern mit Behinderungen / V.A. Borodina // Transformation of approaches to education in Russia and CIS states / ed. by K. Reiss. – Stuttgart, ORT Publishing, 2012. – 328 p.*

ГЛАВА II

РЕФЛЕКСИВНЫЙ МЕХАНИЗМ КАК ОСНОВА СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

2.1. Понятие рефлексии как ключевого механизма социализации личности

Понятие рефлексивных умений и навыков в настоящее время является актуальным вопросом исследования в психолого-педагогических науках. Сам термин «рефлексивные умения и навыки» необходимо рассматривать, соотнося с такими понятиями, как «рефлексия», «рефлексивность», «рефлексивное мышление» и др. Понятие «рефлексия» – сугубо психологическое явление, представляющее мыслительный рациональный процесс или акт, направленный на анализ, понимание, осознание себя, собственных действий, поведения, речи, своего опыта, чувств, состояний, способностей, характера и межличностных отношений.

Понятие рефлексивных умений и навыков используется широко в разных междисциплинарных направлениях (рис. 2.1): в философии (Г. Гегель, Э. Гуссерль, Р. Декарт, И. Кант, Дж. Локк, Г.П. Рикер), психологии (В. Вундт, Д. Дьюи, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, и др.), педагогике (А.Г. Асмолов, Ю.Н. Кулюткин, В.В. Рубцов, Г.С. Сухобская, А.В. Мудрик, А.В. Хуторская и

др.), медицине (Е.А. Андриянова, А.С. Баева, А.И. Колчин, и др.), физике (Э.Р. Шрёдингер и др.).

Определение сущности понятия рефлексия позволяет объяснить механизм становления личности индивида в педагогическом процессе.



Рис. 2.1. Изучение рефлексивных умений и навыков в междисциплинарных направлениях

В философии понятие рефлексии используется на общенаучном уровне, выступая в качестве методологической основы междисциплинарных научных направлений, а также как объяснительный принцип для некоторых социальных дисциплин: психологии, педагогики и др. Развитие понятия «рефлексия» в философии мы рассмотрели с позиции историографического анализа (таб. 2.1).

Анализ развития философской мысли позволяет сделать вывод о том, что рефлексия рассматривается как процесс размышления человека обо всем происходящем в его собственном сознании, т.е. это форма теоретической деятельности человека, направленная на осмысление своих действий, всей человеческой культуры и её основ.

Содержание понятия рефлексии, как отмечает И.С. Ладенко, основано на предметно-чувственной деятельности личности,

т.е. осознания человеком практики, предметного мира культуры. В этом смысле рефлексия есть метод философии, посредством которого раскрывается специфика душевно-духовного мира человека. Именно рефлексия характеризует философскую форму мышления. Вся философия является рефлексией разума, представляющей собой размышления о таких категориях, как акты и содержание чувств, представлений и, мыслей, рассуждений, как объективирующихся в языке и в соответствующих произведениях культуры, так и содержащихся в собственном сознании.

Таблица 2.1

**Историографический контекст понятия «рефлексия»
в философии**

Направления науки	Представители	Ключевые характеристики понятия «рефлексия»
1	2	3
Древне-греческая философия	Сократ (469–399 гг. до н.э.)	<i>Акт</i> самопознания человека, т.е. познание своей духовной активности в ее познавательной функции
	Платон (428–347 гг. до н.э.)	<i>Свойство</i> самопознания в связи с воспитанием благоразумия, т.е. знание самого себя
	Аристотель (384–322 гг. до н.э.)	<i>Свойство</i> божественного разума, способного обнаружить единство предмета знания, т.е. мыслимого и мысли
	Плотин (205–207 гг. н.э.)	<i>Акт</i> самопознания, атрибутом которого является ум, способный осознавать тождество самого себя и мыслимого
Средневековая философия	А. Аврелий (354–430 гг.)	<i>Способ</i> существования божественного разума, форма его реализации: дух познает истину поскольку возвращается к самому себе

Продолжение табл. 2.1

1	2	3
	И.С. Эриугена (810–877 гг.)	<i>Созерцание</i> своей сущности богом, т.е. акт творения
Философия нового времени	Р. Декарт (1596–1650 гг.)	<i>Способность</i> индивида сосредоточиться на содержании своих мыслей, отвлекаясь от всего внешнего, телесного
Эмпирическая философия	Дж. Локк (1632–1704 гг.)	Внутренний <i>опыт</i> , являющийся основным источником знаний
	Д. Юм (1711–1776 гг.)	<i>Идея</i> над впечатлениями получаемая извне
Немецкая классическая философия	Г. Лейбниц (1646–1716 гг.)	Некий <i>акт</i> того, что происходит в индивидууме
	И. Кант (1724–1804 гг.)	<i>Анализ</i> собственных средств познания, т.е. особый вид теоретической ретроспекции
	И. Фихте (1762–1814 гг.)	Научные <i>знания</i> о самом себе
	Г. Георг (1770–1831 гг.)	<i>Момент</i> познавательного процесса, процедура поиска, абсолютных оснований знания, с тем чтобы построить на них систему всеобъемлющего знания
Диалектический материализм	К. Маркс (1818–1883 гг.) Ф. Энгельс (1820–1895 гг.)	<i>Осознание</i> предметно-практического отношения человека к миру, направленное на раскрытие всеобщих «сущностных сил» человека и человечества
Феноменологическая философия	Г. Эдмунд (1859–1938 гг.)	Универсальный <i>способ</i> познания сознания, при котором поток переживания со всеми его разнообразными событиями становится ясно постигаемыми и анализируемым
Герменевтическая философия	Г. Гадамер, П. Рикер, К. Ясперс, (XX век)	<i>Отношение</i> между смыслом и «Я» – это есть функция интерпретации обоснованного смысла
Экзистенциальная философия	Ж. Сартр, М. Хайдеггер, С. Франк (XX век)	<i>Голос</i> совести, имеющий функцию контроля сознания. Его функция будить в человеке чувство вины, побуждать и оценивать нравственную позицию

Окончание табл. 2.1

1	2	3
Идеалистическая философия	К. Эрнст (1874–1945)	<i>Способность</i> выделять из всего нерасчлennного потока чувственных феноменов некоторые устойчивые элементы, чтобы, изолировав их, сосредоточить на них внимание
Русская философия	М.К. Мамардашвили, Г.П. Щедровицкий, И.С. Ладенко (XX век)	<i>«Мировоззренческие чувства»</i> личности, выражающие экзистенциально-этические ценности ее бытия и сознания

Развитие знаний о рефлексии способствует ее дальнейшей дифференциации. В современной философии принято выделять три основных вида рефлексии:

- элементарная рефлексия, приводящая к рассмотрению и анализу знаний, размышлению об их границах и значении;
- научная рефлексия как анализ и критика теоретического знания на основе методов и приемов, которые свойственны данной области научного исследования;
- философская рефлексия как осознание и осмысление предельных оснований бытия и мышления, человеческой культуры в целом

В работах А.А. Бизяевой отмечается, что в современной мировой философской науке пределы категории рефлексии существенно расширились. Помимо традиционной, ретроспективной функции рефлексии (критического анализа, накопленного наукой знания), активно применяется ее конструктивная, творческая функция (разработка ценностей, целей, программ и самих средств научной деятельности).

В психологии изучение рефлексии представлено неоднозначно. Обобщающий анализ изучения рефлексии был произведен, на основе исследований в разных направлениях психологической науки (таб. 2).

Таблица 2.2

Изучение рефлексии в историческом аспекте психологической науки

Направление психологии	Представители	Ключевые характеристики понятия «рефлексия»
1	2	3
Психология рефлексии	А. Бузман	Всякое перенесение переживания с внешнего мира на самого себя
Психология мышления	Д. Дитрих	Способность думать о своем собственном мышлении с целью его совершенствования
Интроспективная психология	В. Вундт, Э. Титченер, Ф. Brentano, Л.М. Лопатина, Г.И. Челпанова,	Особый источник знания, являющийся внутренним опытом индивидуума, который в отличие от внешнего основан на свидетельствах органов чувств
Прагматическая психология	Дж. Джон, Л.Н. Алексеева, И.Н. Семенов	Сознательное регулирование и контролирование своего мышления с точки зрения содержания и средств
Психология творчества	И.С. Ладенко, А. Пономарев	Фактор продуктивности мыслительной деятельности
Психология личности	С.В. Кондратьева, В.А. Кривошеев, Б.Ф. Ломов	Гарант позитивных межличностных контактов определяет такие партнерские личностные качества, как проницательность, отзывчивость, терпимость, безоценочное принятие и понимание другого человека и др.

Окончание табл. 2.2

1	2	3
Психология развития	Н.И. Гуткина, Е.Р. Новикова, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов, А.Б. Холмогорова, В. К. Зарецкий	Процесс переосмысления – это механизм не только дифференциации в каждом развитом и уникальном человеческом «я» его различных подструктур, но и интеграции «я» в неповторимую целостность
Социальная психология	Д. Холмс, Т. Ньюком, Ч. Кули	Форма осознания действующим субъектом (лицом или общностью) того, как он в действительности воспринимается и оценивается другими индивидами или общностями
Педагогическая психология	Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская	Способность субъектов педагогического процесса дать себе и своим поступкам объективную оценку
Патопсихология	Б.В. Зейгарник	Форма психической деятельности, проявляющаяся в стремлении к постоянному анализу своих мыслей, поступков, переживаний, эмоций

С позиции разных направлений психологии рефлексия рассматривается как процесс переосмысления (Н.И. Гуткина, Е.Р. Новикова и др.), сознательного регулирования (Л.Н. Алексеева, Дж. Дьюи, и др.); как форма психической деятельности и как форма осознания (Б.В. Зейгарник, Т. Ньюком, Д. Холмс.); как базис позитивных межличностных контактов (В.А. Кривошеев, Б.Ф. Ломов).

Несмотря на многочисленные исследования рефлексии в разных направлениях психологической науки, исследований рефлексии в области специальной психологии, изучающей

различные варианты психического дизонтогенеза, нами не обнаружено.

Большое значение проблеме рефлексии уделяется в педагогической психологии. Наибольший интерес для практики образования представляют идеи Дж. Дьюи. Он один из первых обратился к рассмотрению понятия рефлексии. В своих работах исследователь дает определение понятия рефлексии, рефлексивного механизма, выделяет факторы для развития рефлексии и раскрывает сущность рефлексивного мышления.

Для понимания сущности понятия рефлексии в педагогическом процессе целесообразно обратиться к структуре данного процесса и реализуемого в нем педагогического взаимодействия. Рефлексия в педагогическом процессе – это самоидентификация субъекта в процессе педагогического взаимодействия со сложившейся педагогической ситуацией, с тем, что составляет педагогическую ситуацию: с учащимися, педагогом, условиями развития участников педагогического процесса, средой, педагогическими технологиями. Учитывая, что педагогический процесс предполагает обмен деятельностью педагога и учащихся, в структуре педагогической рефлексии выделяют несколько её видов (рис. 2.2).

В педагогической психологии выделение функции рефлексии в педагогическом процессе является важнейшим условием оптимизации развития участников педагогического процесса. Так, в исследованиях А.А. Бизяевой рассматриваются функции рефлексии в педагогическом процессе (таб. 2.3).

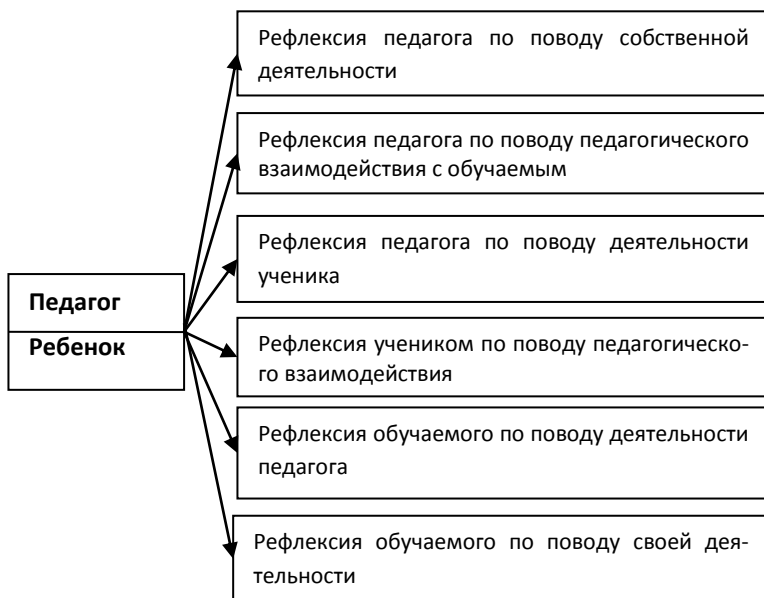


Рис. 2.2. Структурная схема рефлексии в педагогическом процессе

В работах Б.П. Ковалева С.В. Кондратьева акцент смещается на виды педагогической рефлексии:

- социально-перцептивная (переосмысление, перепроверка педагогом собственных представлений и мнений, которые у него сформировались об учащихся в процессе общения);
- коммуникативная (осознание субъектом того, как его воспринимают, оценивают другие, относятся к нему);
- личностная (осмысление собственного сознания и своих действий, самопознание).

В педагогике рефлексия связана с педагогической деятельностью учителя и учебной деятельностью учащихся. Исследования А.Г. Асмолова, И.К. Журавлева, Л.Н. Куликовой,

И.Я. Лернера, Ю.А. Поляковой, В.В. Рубцовой, А.В. Мудрика направлены на изучение рефлексии в педагогической науке. Авторы понимают рефлексию, как компонент интеллектуальной деятельности, ориентированный на осознание субъектом себя в системе познавательной деятельности и межличностной коммуникации. Применительно к учебной деятельности и деятельности педагога выделяют три подхода к пониманию рефлексии в педагогическом процессе:

- деятельность;
- компонент педагогических способностей учителя;
- психическое новообразование личности учащегося;

Таблица 2.3

Функции педагогической рефлексии

Функция	Ключевая идея
Диагностическая	<i>Выявление</i> уровня взаимодействия между участниками педагогического процесса, уровня эффективности данного взаимодействия и отдельных педагогических средств
Проектировочная	<i>Моделирование, проектирование</i> предстоящей деятельности, взаимодействия; целеобразование в деятельности
Организаторская	<i>Выявление</i> способов и средств организации продуктивной деятельности и взаимодействия
Коммуникативная	<i>Условие</i> продуктивного общения педагога и воспитанника
Смыслотворческая	<i>Формирование</i> в сознании участников педагогического процесса смысла их собственной деятельности, смысла взаимодействия
Мотивационная	<i>Определение</i> направленности и целевых установок деятельности
Коррекционная	<i>Побуждение</i> участников педагогического процесса к корректировке своей деятельности, осуществляемого взаимодействия

В современной педагогике понятие рефлексии также является многогранным. В исследованиях Л.П. Гимпель рефлексия рассматривается как:

- процесс и результат фиксирования участниками взаимодействия состояния собственного развития и причин, обеспечивших его;

- процесс самоидентификации субъекта педагогического взаимодействия исходя из сложившейся ситуации;

- взаимоотображение состоявшегося взаимодействия участников педагогического процесса;

- отображение педагогом внутреннего мира и состояния развития ученика и наоборот.

И.С. Ладенко, анализируя формы рефлексии в педагогическом процессе, выделяет:

- ситуативную рефлексия, которая выступает как «мотивировки» и «самооценки» и обеспечивает непосредственную включенность субъекта в ситуацию, осмысление ее элементов, анализ происходящего в данный момент, т.е. осуществляется рефлексия «здесь и теперь»;

- ретроспективную рефлексия, которая служит для анализа и оценки уже выполненной деятельности, событий, имевших место в прошлом;

- перспективную рефлексия, обеспечивающую размышление о предстоящей деятельности, представление о ходе деятельности, планирование, выбор наиболее эффективных способов, конструируемых на будущее.

Большое значение приобретает понятие «рефлексия» в воспитательном процессе. А.В. Мудрик обращаясь к вопросам социализации личности в образовательном процессе и проблемам социального воспитания понимает рефлексия как «внутренний диалог, в котором человек, рассматривает, оценивает,

принимает или отвергает те или иные ценности, свойственные различным институтам общества, семье, обществу сверстников, значимым лицам и т.д. Она представляет собой внутренний диалог нескольких видов между различными «Я» человека, с реальными или вымышленными лицами и др. С помощью рефлексии человек может формироваться и изменяться в результате осознания и переживания им той реальности, в которой он живет, своего места в этой реальности и себя самого».

Для понимания рефлексии важным представляется описание рефлексивного механизма. А.С. Шаров дает четкое определение рефлексивного механизма: рефлексивный механизм – это самоорганизация интенциональной психической активности, которая осуществляется на различных уровнях психики для достижения в процессе взаимодействия человека с миром синергизма и проявляется в простраивании и связывании границ, их организации в ходе движения к основаниям собственной активности.

А.С. Шаров выделяет шесть этапов процесса рефлексивного механизма.

Таблица 2.4

Этапы рефлексивного механизма

Этапы рефлексивного механизма	Общая характеристика
1	2
Интенция	Направленность на значимый для человека объект и его границы. На данном этапе человек не выходит за рамки выполняемой им деятельности. Происходит выделение рефлектируемого объекта или деятельности, т.е. можно сказать, что осуществляется первичная категоризация

Окончание табл. 2.4

1	2
Определение и протраивание границ рефлектируемой активности	Выделение объекта, определение границы его взаимодействия с другими объектами, а далее, выделение качества и свойства объекта, его особенностей и атрибутов
Собирание и связывание границ	На данном этапе рефлексивная активность направлена на конструирование и реконструирование целостного процесса, а не на его отдельные элементы
Организация и систематизация границ	В процессе осмысления и переосмысления взаимосвязей между элементами, смыслы оплотняются и обобщаются. В этом движении человек выходит на системообразующее начало или основание своей активности
Схематизация рефлексивного содержания	Проводится за счет использования разных знаковых средств: образов, символов, схем, языковых конструкций
Объективизация рефлексивного процесса	Процесс и результат рефлексивной активности становится доступен человеку, т.е. репрезентируется ему

Г.П. Щедровицкий, выделяет следующие аспекты изучения рефлексии:

– Кооперативный. Рефлексия – анализ субъект-субъектных видов деятельности с учётом необходимости координации профессиональных позиций и групповых ролей субъектов, а также кооперации их совместных действий (Е.Н. Емельянов, А.В. Карпов, В.Е. Лепский, В.А. Лефевр, Г.П. Щедровицкий и др.).

– Коммуникативный. Рефлексия – как существенная составляющая развитого общения и межличностного восприятия, специфическое качество познания человека человеком (Г.М. Андреева, А.А. Богалев и др.).

– Когнитивный. Рефлексия – умение субъекта выделять, анализировать и соотносить с предметной ситуацией собственные действия (А.В. Брушлинский, Т.В. Корнилова, Ю.Н. Кулюткин, А.М. Матюшкин, И.Н. Семёнов и др.).

– Личностный. Рефлексия – построение новых образов себя, своего «Я», в результате общения с другими людьми, активной деятельности, а также выработка новых знаний о мире (В.М. Аллахвердов, Ф.Е. Василюк, Н.И. Гуткина, В.В. Знаков, Д.А. Леонтьев, В.Ф. Петренко, В.А. Петровский, И.Н. Семёнов, С.Ю. Степанов, А.С. Шаров и др.)

Отсутствие в психологии единых воззрений на предмет рефлексии, стали причиной разработки различных классификаций: классификация рефлексии С.Ю. Степанова и И.Н. Семенова, классификация Н.И. Гуткиной.

В своей классификации С.Ю. Степанов и И.Н. Семенов рассматривают рефлексию в различных аспектах:

– *кооперативная рефлексия* – «высвобождение» субъекта из процесса деятельности, его «выход» во внешнюю, новую позицию как по отношению к прежним, уже выполненным деятельности, так и по отношению к будущей, проектируемой деятельности с целью обеспечения взаимопонимания и согласованности действий в условиях совместной деятельности;

– *коммуникативная рефлексия* – важнейшая составляющая развитого общения и межличностного восприятия, которая характеризуется А.А. Бодалевым как специфическое качество познания человека человеком;

– *личностная рефлексия* – исследование собственных поступков, образа собственного «Я» как индивидуальности;

– *интеллектуальная рефлексия* – знания об объекте и способы его взаимодействия с ним.

Н.И. Гуткина при экспериментальном изучении выделяет следующие виды рефлексии:

– логическая – рефлексия в области мышления, предметом которой является содержание деятельности индивида;

– личностная – рефлексия в области аффективно-потребностной сферы, связана с процессами развития самосознания;

– межличностная – рефлексия по отношению к другому человеку.

И.С. Ладенко в своих исследованиях описывает *внутри-субъектные и межсубъектные* формы рефлексии.

Во внутрисубъектных формах различают корректирующую, избирательную и дополняющую рефлексии. *Корректирующая рефлексия* выступает средством адаптации выбранного способа к конкретным условиям. Посредством *избирательной рефлексии* производится выбор одного, двух или более способов решения задачи. С помощью *дополняющей рефлексии* производится усложнение выбранного способа посредством добавления к нему новых элементов.

Межсубъектные формы представлены кооперативной, состязательной и противодействующей рефлексией. *Кооперативная рефлексия* обеспечивает объединение двух или более субъектов для достижения общей цели. *Состязательная рефлексия* служит самоорганизации субъектов в условиях соревнования или соперничества. *Противодействующая рефлексия* выступает средством борьбы двух или более субъектов за преобладание или завоевание чего-либо.

На основании исследований Н.И. Гуткиной, И.С. Ладенко, С.Ю. Степанова, И.Н. Семенова, Г.П. Щедровицкого нами был осуществлен сравнительный анализ рефлексивных умений и навыков, выделяемых современными учеными (таб. 2.5).

Понятие «умения» в науке не имеет однозначного понимания. Разные подходы к его трактовке встречаются в работах Б.Г. Ананьева, А.С. Белкина, Н.В. Кузьминой, А.Н. Леонтьева, А.В. Петровского, К.К. Платонова и др. Общая суть понятия «умения» дана в определении педагогического энциклопедического словаря: «освоенные человеком способы выполнения действия, обеспечиваемые совокупностью приобретенных знаний и навыков». Умения, осуществляемые в качестве автоматически выполняемого компонента действия и формирующиеся в результате многократных повторений, характеризуются как навыки. Опыт использования усвоенных знаний, умений, навыков в новых условиях обеспечивает мотивационно-личностную характеристику компетенций и может характеризоваться как рефлексивный компонент компетенций. Умение – это промежуточный этап овладения новым способом действия, основанным на каком-либо правиле (знании) и соответствующим правильному использованию знания в процессе решения определенного класса задач, но еще не достигшим уровня навыка. Умение обычно соотносят с уровнем, выражающимся на начальном этапе в форме усвоенного знания (правила, теоремы, определения и т.п.), которое понято учащимися и может быть произвольно воспроизведено. В последующем процессе практического использования этого знания оно приобретает некоторые операциональные характеристики, выступая в форме правильно выполняемого действия, регулируемого этим правилом. В случае каких-либо возникающих трудностей учащийся обращается к правилу с целью контроля за выполняемым действием или при работе над допущенными ошибками. Умение – это способность к действию, не достигшему наивысшего уровня сформированности, совершаемому полностью сознательно.

Таблица 2.5

Сравнительная характеристика рефлексивных навыков и умений (РУН)

Виды РУН	Авторские характеристики рефлексивных умений и навыков			
	Г.Л. Маршанова (2012)	К.М. Татаурова (2010)	А.А. Толстенева (2013)	Т.Ф. Ушева (2007)
1	2	3	4	5
Интеллектуальные	<ol style="list-style-type: none"> 1. Самостоятельно организовать учебную деятельность (от постановки цели до получения результатов и рефлексии). 2. Адекватно участвовать в коллективной деятельности с учетом индивидуальных особенностей партнеров по деятельности, воспринимать иные мнения и идеи. 3. Организовать контроль, самоконтроль, взаимоконтроль, взаимопомощь. 4. Оценивать свою деятельность, объективно определять свой вклад в общий результат. 5. Соотносить приложенные усилия с полученными результатами своей деятельности. 6. Оценивать и корректировать свое поведение в социальной среде в соответствии с нравственными и правовыми нормами. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Определять основания деятельности. 2. Оценивать собственные позиции. 3. Умение прогнозировать последующий ход событий 	Не обозначены	<ol style="list-style-type: none"> 1. Определять основания деятельности. 2. Оценивать собственную позицию. 3. Умение прогнозировать последующий ход действий. 4. Умение возвращаться назад и оценивать правильность выбранного плана

1	2	3	4	5
Кооперативные	<p>7. Выявлять проблемы собственной деятельности и устранять их.</p> <p>8. Использовать свои права и выполнять свои гражданские обязанности.</p> <p>Определять сферу своих интересов и возможностей</p>	<p>1. Самоопределения при решении проблемных ситуаций.</p> <p>2. Уметь разработать алгоритм действий, как любого члена группы, так и всей группы целиком;</p> <p>3. Осуществлять пошаговую организацию деятельности.</p> <p>4. Соотнести результаты с целью деятельности</p>	Не обозначены	<p>1. Иметь навык самоопределения в рабочей ситуации.</p> <p>2. Уметь удерживать коллективную задачу.</p> <p>3. Уметь принимать ответственность за происходящее в группе.</p> <p>4. Уметь осуществлять пошаговую организацию деятельности.</p> <p>5. Уметь соотносить результаты с целью деятельности</p>
Коммуникативные		Не обозначены	<p>1. Уметь оценить ответную реакцию собеседника;</p>	<p>1. Уметь «встать на место другого».</p> <p>2. Проявлять эмпатию.</p> <p>3. Понимать причины действий другого субъекта в процессе взаимодействия.</p>

1	2	3	4	5
			1. Уметь контролировать эффективность общения на основе установления обратной связи. Уметь корректировать техники общения	2. Анализировать прожитые ситуации и учитывать действия других в своих поведенческих стратегиях. 3. Понимать свои качества в настоящем в сравнении с прошлым и прогнозировать перспективы развития
Личностные		2. Уметь анализировать свои действия и качества. 3. Адекватно воспринимать себя 4. Уметь определять и анализировать причины своего поведения	Не обозначены	4. Уметь анализировать себя. 5. Адекватно воспринимать себя. 6. Определять и анализировать причины своего поведения. 7. Определять и анализировать допущенные ошибки

По мнению И.А. Садовской, рефлексивные умения и навыки – это способы осмысления процесса познания окружающего мира, освоение которых происходит благодаря совокупности знаний, умений и навыков, приобретаемых в когнитивной и чувственно переживаемой сферах.

На основании исследований Г.Л. Маршановой, К.М. Татауровой, А.А. Толстеновой, Т.Ф. Ушевой нами были определены виды рефлексивных умений и навыков и их характеристики (таб. 2.6).

Таблица 2.6

**Виды рефлексивных умений и навыков (РУН)
и их характеристика**

Интеллектуальные РУН	Кооперативные РУН	Коммуникативные РУН	Личностные РУН
1. Определение основания деятельности. 2. Оценка собственной позиции. 3. Умение прогнозировать последующий ход действий. 4. Умение возвращаться назад и оценивать правильность выбранного плана	1. Самоопределение в рабочей ситуации. 2. Умение удерживать коллективную задачу. 3. Умение принимать ответственность за происходящее в группе. 4. Умение осуществлять пошаговую организацию деятельности. 5. Умение соотносить результаты с целью деятельности	1. Умение оценить ответную реакцию собеседника. 2. Умение контролировать эффективность общения на основе установления обратной связи. 3. Умение корректировать технику общения	1. Умение анализировать себя. 2. Адекватное самовосприятие. 3. Определение и анализ причины своего поведения. 4. Определение и анализ допущенных ошибок

Т.Ф. Ушева указывает на то, что рефлексивные умения помогают учащимся понять свою уникальность, индивидуальность и предназначение, которые проявляются через анализ предметной деятельности. Сформированные рефлексивные умения учащихся позволяют им самостоятельно формулировать цели и прогнозировать результаты дальнейшей работы, корректировать свой образовательный путь, а это в свою очередь делает их ответственными и успешными не только в учебной деятельности, но и в повседневной жизни. Рефлексивные умения и

навыки выполняют адаптивную функцию, и правильное формирование последних способствует успешной адаптации ребенка к новым условиям и новым видам деятельности.

Обобщив результаты исследования явлений анализа рефлексии и рефлексивных умений и навыков можно сделать следующие выводы.

Во-первых, развитие идей рефлексии имеет длительную философскую предысторию и достаточно непродолжительную в психологии и педагогике.

Во-вторых, рефлексия является неотъемлемым и важным процессом жизнедеятельности человека. Для личности это некий способ увидеть и оценить себя со стороны.

В-третьих, рефлексия выступает источником новых идей. Она дает материал, открытый наблюдению, критике и последующему изменению, т.е. рефлексия является тем механизмом, который позволяет сделать неявное знание явным.

В-четвертых, в педагогике рефлексия является одной из основ гуманизации отношений субъектов образовательного процесса. Она имеет огромное значение на всех жизненных этапах становления, развития и социализации личности, является одним из источников духовно-нравственного воспитания.

Вопросы для самоконтроля

1. Раскройте понятия «рефлексия», «рефлексивные умения и навыки», «рефлексивный механизм». Укажите различия между ними.

2. Охарактеризуйте функцию рефлексии с позиции философии, педагогики и психологии.

3. Назовите основные характеристики интеллектуальных, коммуникативных, кооперативных и личностных рефлексивных умений, и навыков.

4. Назовите этапы рефлексивного механизма, охарактеризуйте каждый этап.

Рекомендуемая литература

1. Голицын, Г.А. Рефлексия как фактор развития / Г.А Голицын // Проблемы рефлексии. – Новосибирск, 1987. – С. 54–60.

2. Цилицкий, В.С. Междисциплинарный подход к определению сущности понятия «рефлексия» / В.С. Цилицкий // Актуальные проблемы современной психологии и педагогики: мат-лы Международ. научно-практ. конф. – 2012. – С. 74–80.

3. Цилицкий, В.С. Значение формирования феномена рефлексии в психической саморегуляции личности лиц с нарушением интеллекта / В.С. Цилицкий //Актуальные проблемы специальной педагогики и психологии: мат-лы Всеросс. с межд. участием научно-практ. конф. – 2012. – С. 203–207.

4. Ушева, Т.Ф. Формирование и мониторинг рефлексивных умений учащихся: метод. пособие / Т.Ф. Ушева. – Красноярск, 2007. – 88 с.

5. Шаров, А.С. Рефлексия в развитии личности человека / А.С. Шаров // Рефлексия, образование и интеллектуальные инновации. – Новосибирск, 1995.

2.2. Закономерности формирования рефлексивного механизма в онтогенезе

Формирование умений и навыков ребенка обусловлено его возрастными особенностями. Г.С. Пьянкова, анализируя работы, посвященные проблеме исследования особенностей и закономерностей развития рефлексивных умений и навыков на разных этапах онтогенеза, утверждает, что формирование рефлексии в онтогенезе проходит ряд последовательно усложняющихся стадий, связанных с возрастными этапами психического развития человека (М.Н. Аплетаяв, В.Г. Богин, Н.В. Дорофеева, Ж. Пиаже, А.З. Зак, В.В. Давыдов, Е.И. Исаев, Н.В.Репкина, В.И. Слободчиков и др.)

Е.И. Исаев, В.И. Слободчикова в своих исследованиях обозначают следующие онтогенетические стадии, основанием для выделения которых могут служить кризисные точки в развитии личности: от рождения до года; от 1 года до 3 лет; от 3 до 7 лет; от 7 до 10–11 лет; от 12 до 14 лет; от 14 до 17–18 лет; от 18 до 25–27 лет; от 28 до 45 лет; от 45 до 55–65 лет; от 60–65 лет до конца жизни. В зависимости от индивидуальных особенностей психического развития эти возрастные этапы могут сдвигаться (Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков).

Г.С. Пьянкова в своих работах рассуждает о том, что на каждом возрастном этапе развитие рефлексии имеет свою специфику и виды проявления, непосредственно связанные с сензитивностью возраста, ведущей деятельностью, социальной ситуацией развития (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин и др.). В современных психолого-педагогических исследованиях по изучению развития рефлексии на ранних этапах онтогенеза ребенка уделено очень мало внимания. Исследований экспериментально-эмпирического плана не про-

водилось. Имеется всего несколько работ теоретического характера (Н.В. Дорофеева, В.Т Кудрявцев, В.И. Слободчиков). Наиболее полно и многогранно исследована проблема развития рефлексии как компонента теоретического мышления у младших школьников в работах В.В. Давыдова, А.К. Зака, А.В. Захаровой, Н.В. Репкиной, Г.А. Цукерман. Становление личностной и социальной рефлексии в подростковом и юношеском возрасте наиболее полно представлено в работах В. Бинаса, Н.И. Гуткиной, И.Н. Семенова и др.

Несмотря на многоплановость возможных подходов к исследованию рефлексии в онтогенезе, можно выделить единство авторов в отношении одного из фундаментальных условий развития рефлексии на разных этапах онтогенеза начиная с младенческого возраста – это непрерывное пребывание ребенка в психической общности «Я – Значимый другой». Ребёнок осознает, фиксирует и переживает эту психическую общность, сосуществуя со взрослым. Совместное бытие ребенка и взрослого оказывается тем уникальным пространством, где осуществляется перерождение натурально-природной данности в культурно выраженную способность к рефлексии. Подлинное освоение и овладение рефлексией предполагает не только объективацию «Другого», но и отчуждение, освобождение от него, формирование самостного существования. Лишь в этом случае ребенок приобретает способность сделать предметом исследования свою мысль и деятельность (Н.В. Дорофеева, В.И. Слободчиков, Д.Б. Эльконин и др.).

В психологии считается, что в реальной жизнедеятельности ребенка как развивающейся личности рефлексия проявляется в трех сферах: познании, коммуникации и самосознании.

В первых двух сферах механизм развития рефлексии у детей формируется в условиях специально созданной среды, в ситуации рефлексивного взаимодействия.

В сфере самосознания формируется механизм внутренней определяющей рефлексии, так как взрослый лишь обеспечивает условия для порождения процессов рефлексии. Если на первоначальных стадиях развития ребенка все три сферы выступают в слитной и нерасчлененной форме, то в дальнейшем каждая из сфер приобретает все более четкие собственные особенности функционирования и развития. Тенденция к дифференциации сфер определяет возможность существования их относительной самостоятельности, что способствует развитию различных типов рефлексии (интеллектуальной, коммуникативной и личностной) с учетом их познавательной, оценочной и регулятивной функций (В.В. Давыдов, Н.В. Дорофеева, В.Т. Кудрявцев, В.С. Мухина, Г.С. Пьянкова, Н.В. Репкина, Г.А. Цукерман, Д.Б. Эльконин и др.)

Онтогенетические уровни рефлексии обуславливаются развитием на данной возрастной стадии других психических функций: восприятия, памяти, мышления, речи, произвольных действий, чувств. То есть они детерминированы степенью развития психики и сознания в целом. Это позволяет рассматривать рефлексию как постепенно разворачивающийся во времени психический процесс, характеризующийся все более усложняющимися формами самопознания, эмоционально-ценностного отношения к себе и саморегуляции (Р. Бернс, В.В. Давыдов, Ж. Пиаже, С.Э. Ковалев, В.С. Мухина, К.Н. Поливанова, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов и др.)

Стадиальность развития рефлексии, переход от одного онтогенетического этапа к другому не означает механической смены и последовательности стадий. Каждая стадия рефлексии детерминирована не только соответствующим уровнем разви-

тия психики личности в целом, но и результатами развития предыдущих, менее сложных стадий рефлексии. Между всеми стадиями рефлексии сохраняется глубокая внутренняя преемственность (В.В. Давыдов, Е.И. Исаев, Ж. Пиаже, В.И. Слободчиков и др.).

Научные исследования М.И. Лисиной показывают, что самые первые проявления рефлексивных умений и навыков отмечаются у детей дошкольного возраста. Очевидно, в начале этого возраста дети еще нерефлексивны. В пользу этого утверждения свидетельствует открытый Ж. Пиаже феномен эгоцентризма мышления ребенка и его эгоцентрической речи, психологическая сущность которых как раз и состоит в неспособности ребенка соотносить свою точку зрения с точкой зрения других людей, т.е. в его неспособности к децентрации.

Постепенно механизмом дальнейшей социализации ребенка становится его способность к идентификации с другими людьми, а также со сказочными и воображаемыми персонажами. Ребенок обычно стремится идентифицироваться с образом, который производит на него большое эмоциональное впечатление. Через идентификацию он познает большинство этических эталонов, на основе которых развиваются его личностные качества. Присваивая себе этот образ, ребенок начинает через него осознавать себя, соотносить свое понимание этого эталона поведения и свое поведение. Соотнесение своего нравственного «Я» с эталоном и с «Я» других людей стоит ребенку большого эмоционального и умственного напряжения, но это и есть начало развития его рефлексивных способностей. Рождающаяся рефлексия направлена на формирование у дошкольника представления о себе и отношения к себе и по своей сути является онтогенетически первой формой личностной рефлексии.

Дошкольный возраст является периодом неразвитой, спонтанной рефлексии. В этом возрасте наступает кризис «Я сам». Это значит, что ребёнок становится самостоятельным субъектом и ощущает себя таковым. Он уже усвоил всё, что можно усвоить, функционируя в диаде мать-дитя, освободился из неё, и теперь обладает самостоятельным индивидуальным человеческим сознанием.

Но полноценной, развитой рефлексии у него ещё пока нет. Он учится функционировать во внешнем мире, осваивая главные смыслы отношений между людьми.

По-настоящему рефлексия начинает развиваться тогда, когда ребёнок начинает учиться. Учение – результативная по своей сути деятельность. Рефлексия, присущая взрослому человеку, начинает формироваться в младшем школьном возрасте.

В младшем школьном возрасте рефлексивная способность ребенка обогащается новыми качествами. Главным фактором ее развития становится сама учебная деятельность, успешное овладение которой способствует развитию интеллектуальной рефлексии. Новый вид рефлексии проявляется в поиске и отслеживании оснований собственных мыслительных действий в ситуации решения учебных задач. Рефлексия, наряду с умственными действиями анализа и планирования, является психическим новообразованием этого возраста. В исследованиях В.В. Давыдова подтверждается, что к окончанию начальной школы немногим более половины школьников владеют интеллектуальной рефлексией.

В подростковом возрасте одним из новообразований является осознанная рефлексия. В культурно-психологической концепции Э. Шпрангера (1921) одним из новообразований подросткового возраста является рефлексия. Также в культурно-исторической теории Л.С. Выготского (1930) одним из новооб-

разований этого возраста описана рефлексия. При этом развитие рефлексии у подростка, как было отмечено Л.С. Выготским, не ограничивается только внутренними изменениями самой личности, но также, в связи с перерождением самосознания подростка, становится возможным и неизмеримо более глубокое и широкое понимание других людей.

В основе развития самосознания, центрального, по мнению Л.И. Божович, новообразования подросткового возраста, лежит развитие рефлексии, побуждающей понять самого себя и быть на уровне собственных требований к себе, то есть достигнуть избранного образца. Концепция подросткового возраста Д.И. Фельдштейна выделяет одним из важных механизмов самосознания рефлексия, представляющую собой как форму осознания подростком своего внутреннего мира, так и форму понимания внутреннего мира других людей.

Специфика подросткового возраста, описанная В.И. Слободчиковым и Г.А. Цукерман с позиций интегральной периодизации общего психического развития, обозначена формированием нового типа познавательных интересов, которые приводят к возникновению внутренней рефлексии. Рефлексивность описывается как некоторая обращенность на внутренние основания своих действий и поступков, создающая предпосылку для изменения отношений подростка с окружающей действительностью. Приблизительно в том же ключе находим описание социальной ситуации развития подростков в подходах В.С. Мухиной и К.А. Хвостова. Подростковый возраст характерен активным ростом самосознания. Средством его развития становится личностная рефлексия. Подросток углубленно изучает себя, обогащая самосознание новым материалом. Он изучает свои личностные особенности, свои отношения с окружающими, свои возможности и притязания, свои сильные и слабые стороны.

Рефлексия его простирается также в прошлое и в будущее: она соединяет его переживания о себе в детстве с его ожиданиями от себя во взрослой жизни.

Содержательный план рефлексии достаточно обширен, подросток анализирует окружающий мир, других людей, самого себя и даже собственную рефлексию. Особенностью рефлексии в это время является ее насыщенная эмоциональность. Стремительно изменяющаяся внешность, восприятие себя другими, способности и успехи в учебе постоянно находятся в фокусе рефлексии и вызывают острые переживания, которые, в свою очередь, тоже подвергаются рефлексии. Другой особенностью подростковой рефлексии является ее свободная ассоциативность. Подросток погружается в свои мысли, текущие в разных направлениях в зависимости от душевных переживаний или внешних обстоятельств. Однако центром притяжения рефлексии подростка является он сам, его личность. Именно в рефлексии подросток удовлетворяет потребность в самоидентификации: его более всего сейчас интересует собственное «Я». Подросток стремится понять себя. «Кто Я?» - становится главным вопросом этого возраста. Бесспорно, рефлексивные способности неодинаковы у подростков. Интенсивность и широта рефлексии в отрочестве напрямую связана с особенностями воспитания в детстве: семейными традициями чтения хороших книг и их обсуждения, развитого внимания к чувствам и мыслям других людей, восторженного удивления в открытии мира. Но все же одно обстоятельство характерно для всех подростков – данная им от природы возможность в сравнительно малый срок небывало поднять себя в духовном развитии.

В юном возрасте происходит становление человека как личности, как гражданина. Без преувеличения этот период называют вторым рождением личности. Важнейшей духов-

ной задачей юности становится личностное и профессиональное самоопределение. Юноша стремится сформировать внутреннюю позицию по отношению к себе, по отношению к другим людям.

В юности остро переживается проблема выбора жизненных ценностей. Именно в юности человек осмысленно определяется в категориях добра и зла, чести и бесчестия, права и обязанности, делает выбор своей внутренней позиции по отношению к миру. Данные проблемы для юноши становятся предметом как жарких споров со сверстниками, так и внутренних диалогов с самим собой. И.С. Кон утверждает, что рефлексия в юности выполняет большую духовную работу, именно с её помощью совершается самое главное открытие юности – открытие внутреннего мира. Развитая рефлексия юноши полифонична: она дает возможность и тонко отобразить игру собственных чувств и переживаний, и с холодной логикой просчитать меру искренности чувств кого-то другого по отношению к себе, и с философской отстраненностью балансировать мыслью на проблеме бренности своего существования. Рефлексия заполняет все пространство внутреннего мира, делая его динамичным, живым, а порой и драматичным.

Изучение особенностей ранней юношеской рефлексии в исследованиях Н.И. Гуткиной показало, что рефлексия личностного плана занимает значительное место у половины опрошенных. Как правило, стимулом к выходу в рефлексивную позицию являются конфликтные ситуации в общении, которые становятся объектом самоанализа старшеклассников. Рефлексия в социальном контексте конструктивна: она помогает определить собственную позицию по отношению к внешнему миру. В этом возрасте человек сознательно делает выбор своего дальнейшего развития: либо по направлению своего духовного и личностного

роста, либо с ориентацией на приоритет материального благополучия. Этот выбор определяет разрыв между молодыми людьми как в сфере ценностных ориентаций, так и в их способности к рефлексии. Богатейший по своему духовному потенциалу возраст может ничего не дать человеку в плане развития способности к рефлексии и духовности. Как замечает В.С. Мухина, «прожив этот период, выросший человек может остаться в психологическом статусе подростка».

Онтогенетический процесс развития рефлексии не завершается ранним юношеским периодом, он продолжается и дальше, приобретая новую возрастную специфику. После окончания школы молодые люди выбирают разные пути: одни овладевают выбранной профессией в средних и высших профессиональных образовательных учреждениях, другие начинают самостоятельную трудовую деятельность. Развитие рефлексивного сознания человека в последующие жизненные периоды оказывается связанным с личностным и профессиональным самоопределением и развитием профессиональной рефлексии в процессе профессионального образования, овладения профессией и творческой самореализации как профессионала (Б.Ф. Вульф, Э.Ф. Зеер, А.В. Карпов, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов, И.А. Савенкова и др.).

Во взрослом возрасте дальнейший прирост рефлексивных способностей и их развитие не так значительно по сравнению с динамикой в подростковом и юношеском возрасте (Т. Пэтер). В своих научных исследованиях М.А. Холодная доказала, что с годами взрослый человек может прибавлять в мере своей житейской мудрости как форме организации интеллектуального опыта, но не в рефлексивных свойствах своего ума: «автоматического» развития рефлексии не происходит. К тому же, как показывает опыт, юношеская рефлексивная устремленность ума с

годами притупляется (как случается, например, с юношескими чувствами).

Исходя из основных характеристик рефлексии в разные возрастные периоды психического развития нами был осуществлен обобщающий анализ развития рефлексии на разных этапах возрастного развития человека (таб. 2.7).

Таблица 2.7

Закономерности формирования рефлексии на разных этапах возрастного развития ребенка

Возрастной период	Этапы онтогенетического развития рефлексии	Ученые	Ключевая характеристика периода
1	2	3	4
Младенчество (0–1 год)	Предпосылки к становлению рефлексии	Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков	Средства отождествления взрослого с ребенком фиксируют средства обособления самого ребенка (виды сосредоточения и развернутые двигательные программы). Эти средства становятся предпосылками внутренней рефлексии ребенка
Раннее детство (1 год – 3 года)	Развития способности к рефлексии	Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков	Для данного возраст средством к развитию рефлексии выступает общение взрослого и ребенка с помощью речи.

Продолжение табл. 2.7

1	2	3	4
Дошкольный возраст (3–7 лет)		Ж. Пиаже, М.И. Лисина	В начале периода дети не рефлексивны. Через идентификацию ребенок познает этические эталоны, на основе которых идет развитие этических качеств. Присваивая себе образ, ребенок осознает себя, соотносит свое понимание эталона поведения и свое поведение. На основе соотнесения своего «Я» с эталоном и с «Я» других людей развивается способность к рефлексии. Но полноценной развитой рефлексии нет
Младший школьный возраст (7–11 лет)	Становление рефлексивных умений и навыков	В.В. Давыдов	Рефлексивная способность ребенка обогащается новыми качествами. Главный фактор в развитии рефлексии – учебная деятельность. Рефлексивная способность проявляется в поиске и отслеживании оснований собственных мыслительных действий.
Подростковый возраст (11–15 лет)	Формирование рефлексивных умений и навыков	Л.И. Божович, Л.С. Выготский, В.С. Мухина, В.И. Слободчиков, Д.И. Фельдштейн, К.А. Хвостова, Г.А. Цукерман, Э. Шпрангер	Рефлексия является новообразованием данного возраста. Она характерна перерождением самосознания. У подростка происходит формирование нового типа познавательных интересов, приводящих к формированию р. Происходит изменение отношения подростка к окружающей его действительности. В этом возрасте характерен активный рост самосознания. Изучение своих личностных особенностей, отношений с окружающими, возможностей и притязаний, сильных и слабых сторон. В рефлексии подросток удовлетворяет свою потребность в самоидентификации

Окончание табл. 2.7

1	2	3	4
Юношеский возраст (15–17 лет)		Б.Ф. Вульффов Н.И. Гуткина А.В. Карпов И.С. Кон И.Н. Семенов В.С. Мухина	Рефлексия выполняет духовную функцию, с её помощью совершается открытие внутреннего мира. Она дает возможность отобразить и дифференцировать собственные чувства и переживания и проследить эмоциональную реакцию другого человека по отношению к себе. Рефлексия помогает определить собственную позицию по отношению к внешнему миру
Взрослый возраст (от 18 лет)	Совершенствование рефлексивных способностей	Т. Пэетер М.А. Холодная	Прирост и развитие рефлексивных способностей незначительно и является результатом специально организованного обучения

Таким образом, обобщая результаты изучения закономерностей развития рефлексивных умений и навыков в детском возрасте можно сделать следующие выводы.

Во-первых, формирование рефлексивных умений и навыков в онтогенезе происходит последовательно и усложняется на каждом возрастном этапе согласно этапам психического развития человека.

Во-вторых, в формировании рефлексивных умений и навыков выделяются стадии, которые непосредственно пересекаются с основными кризисами развития личности.

В-третьих, рефлексия является онтогенетическим механизмом социализации ребенка.

В-четвертых, ведущий вид деятельности напрямую влияет на формирование рефлексивных умений и навыков.

Вопросы для самоконтроля

1. Назовите основные этапы онтогенетического развития рефлексивных умений и навыков в личности.
2. Охарактеризуйте каждый этап с позиции возрастной периодизации.

Рекомендуемая литература

1. Бизяева, А.А. Психология думающего учителя: Педагогическая рефлексия / А.А. Бизяева. – Псков: ПГПИ им. С.М. Кирова, 2004. – 216 с.
2. Маршанова, Г.Л. Рефлексивные умения: сущность, содержание и приёмы формирования / Г.Л. Маршанова // Химия в школе. – 2012. – № 2. – С. 4–10.
3. Петерсон, Л.Г. Формирование и диагностика организационно-рефлексивных общеучебных умений в образовательной системе «Школа 2000»: метод. пособие / Л.Г. Петерсон, Ю.В. Агапов. – М.: УМЦ «Школа 2000...», 2009. – 112 с.
4. Цилицкий, В.С. Закономерности формирования рефлексивных умений и навыков на разных этапах возрастного развития человека / В.С. Цилицкий // Молодой ученый. – 2015. – № 22. – С. 913–917.

2.3. Особенности формирования рефлексивного механизма у детей с ограниченными возможностями здоровья

Понятие «умственно отсталый ребенок», принятое в отечественной и в зарубежной дефектологии, относится к разнообразной по составу группе детей. По данным И.В. Беляковой, В.Г. Петровой, дети с умственной отсталостью составляют более 2% от общей популяции детей.

Для детей данной группы характерно наличие органического повреждения мозга, имеющего диффузный, т.е. широко распространенный, разлитой характер. Морфологические изменения с неодинаковой интенсивностью захватывают многие участки коры головного мозга, нарушая их строение и функции. В исследованиях Ц.В. Кузнецовой, М.С. Певзнер, Г.Е. Сухаревой, Л.С. Рычковой и др. описаны случаи, когда диффузное, разлитое поражение коры сочетается с отдельными, более выраженными локальными (ограниченными, местными) нарушениями, иногда захватывающими и подкорковые системы, что обуславливает возникновение у ребенка многообразных, с различной степенью выраженности отклонений, проявляющихся в психической деятельности, преимущественно мыслительной.

В России принято разделять умственно отсталых детей на олигофренов и неолigioфренов. По мнению И.В. Беляковой, В.Г. Петровой такое разделение целесообразно, поскольку оно определяет возможности развития и обучения детей, их дальнейшую социальную адаптацию.

Большую часть умственно отсталых детей составляют дети-олигофрены. Поражение мозговых систем, главным образом наиболее сложных и поздно формирующихся структур мозга, обуславливающее недоразвитие и нарушения психики, возни-

кает уже на ранних этапах развития: во внутриутробном периоде, при рождении или в первые полтора года жизни, т.е. до периода становления речи.

Умственная отсталость, возникшая в более поздний период жизни ребенка, встречается относительно редко. Она входит в ряд понятий, среди которых есть и деменция (слабоумие). Деменция может явиться следствием органических заболеваний мозга, травм и др. При деменции наблюдается прогрессирующая деградация ребенка.

С 90-х гг. XX в. в России стали пользоваться международной классификацией болезней (МКБ-10). На основании данной классификации умственно отсталых детей разделяют на четыре группы: с легкой (F.70), умеренной (F. 71), тяжелой (F. 72) и глубокой (F.73) степенью умственной отсталости. Степень выраженности дефекта определяется в соответствии с интеллектуальным коэффициентом ребенка (IQ). При легкой умственной отсталости IQ равен 70, при умеренной – находится в диапазоне от 70 до 50, при тяжелой – в диапазоне от 50 до 25, при глубокой – от 25 до 0.

Разнообразие и полиморфность состава детей с нарушением интеллекта вызвали необходимость ведущих детских психиатров (Д.Н. Исаева, М.С. Певзнер, Г.Е. Сухареву) разработки классификаций умственной отсталости, основанной на клинко-патогенетическом принципе. Данной разработкой занимались также наряду с общими закономерностями проявления умственной отсталости, существуют частные, которые отражены в классификации М.С. Певзнер. В данной классификации автор определяет причины, обуславливающие особенности различных сторон психической деятельности и поведения детей с нарушением интеллекта, и облегчает поиск путей коррекционно-воспитательной работы. В данной классификации выделено

пять основных клинических форм олигофрении, для которых характерны свои особенности:

1. Неосложненная олигофрения. Уравновешенность нервных процессов, относительно сохранная эмоционально-волевая сфера, негрубые нарушения в познавательной деятельности, сохранность анализаторов, адекватность поведения.

2. Олигофрения с преобладанием процессов возбуждения или торможения. Изменения поведения и деятельности. При олигофрении по типу возбудимости у детей отмечается импульсивность, расторможенность, двигательное беспокойство, чрезвычайная отвлекаемость, непослушание и конфликтность. Олигофрения по типу заторможенности характеризуется вялостью, замедленностью действий, инертностью и снижением работоспособности.

3. Олигофрения с нарушениями функций анализаторов. Глубокие локальные поражения мозга. Помимо основного дефекта наблюдаются нарушения интеллекта, дети имеют нарушения слуха, речи, зрения, работы опорно-двигательного аппарата.

4. Олигофрения с психопатоподобным поведением. Резкое нарушение эмоционально-волевой сферы, характерно недоразвитие личностных компонентов, снижена критичность к себе и окружающим людям. Наблюдается расторможенность влечений, склонность к неоправданным аффектам.

5. Олигофрения с выраженной недостаточностью лобных отделов коры головного мозга. Грубые отклонения в познавательной сфере сочетаются с изменениями личностных компонентов и нарушениями моторики. Для детей характерна вялость, безынициативность, беспомощность.

У детей разных клинических групп возможность социальной адаптации и продвижения в развитии будут происходить

по-разному из-за особенностей формирования различных сторон психической деятельности.

Структура психики ребенка с нарушением интеллекта чрезвычайно сложна. Для детей с нарушением интеллекта характерно стойкое нарушение и недоразвитие всех психических процессов. При этом проявляется не только отставание в развитии, но и своеобразные особенности психических процессов:

Внимание. Трудность привлечения внимания, невозможность длительной активной концентрации, быстрая и легкая отвлекаемость, неустойчивость, рассеянность, низкий объем внимания (И.Л. Баскакова, С.В. Лиепинь, М.П. Феофанов и др.).

Восприятие. Снижена скорость и объем воспринимаемой информации, недифференцированность воспринимаемой информации, нарушено пространственное восприятие и ориентировка в пространстве (К.И. Вересотская, М.М. Нудельман и др.).

Память. Страдает произвольное и произвольное запоминание, дети не овладевают приемами осмысленного запоминания, сохраняемые в памяти представления менее отчетливы и менее расчленены, забываются знания о сходных предметах и явлениях, полученные в словесной форме, трудности при воспроизведении последовательности событий (Л.В. Занков, М.И. Кузьмицкая, М.Н. Перова, Ж.И. Шиф, И.М. Яковлева).

Речь. Скучный словарный запас, пассивный словарь превышает активный, фрагментарность речи, структурная неформальность предложений, пропуски главных членов предложения, замедленный тем становления связной речи, большое количество дефектных звуков, искажение звуков и замена, дефекты звукопроизношения сочетаются с нарушениями звуковой структуры слова (Г.И. Данилкина, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Н.В. Тарасенко, А.П. Федченко, М.П. Феофанов и др.).

Мышление. Недифференцированность обобщений, неполноценность мыслительных процессов (Ю.Т. Матасов, В.Г. Петрова, И.М. Соловьев, Н.М. Стадненко, Ж.И. Шиф и др.).

Для оценки особенностей формирования рефлексивных умений и навыков имеет значение остановиться на особенностях эмоционального развития, волевого поведения, самооценке, регуляции собственной деятельности и уровне притязаний детей с нарушением интеллекта. В исследованиях Т.В. Андрущенко, А.В. Захаровой, Н.В. Карабековой, Г.И. Катрич, В.Н. Лозцевой, Н.А. Степановой и др. отмечается, что личностные новообразования: самооценка, эмпатия, рефлексия – формируются в тесной взаимосвязи с развитием эмоционально-волевой, мотивационно-потребностной сферах.

В работах О.К. Агавеляна, Н.Ю. Боряковой, Т.Н. Головиной подчеркивается, что эмоциональное развитие детей с нарушением интеллекта зависит от его возраста, глубины и качественного своеобразия структуры дефекта, характеризуется незрелостью и недоразвитием, дети лишены тонких оттенков эмоций. Эмоции поверхностны, неустойчивы, подвержены быстрым и резким изменениям, недостаточно дифференцированы. Переживания примитивны, часто неадекватны, непропорциональны воздействиям окружающего мира по своей динамике. Наблюдаются чрезмерная сила и инертность переживаний, эмоциональных реакций возникающих по малозначительным поводам, стереотипность и инертность эмоциональных переживаний или легкость, поверхностность переживаний серьезных жизненных событий. Быстрые переходы от одного настроения к другому. Эмоциональные проявления учащиеся не контролируют, затрудняются в понимании эмоций людей, сложные эмоции социально-нравственного характера остаются им недоступны.

Э.А. Евлахова, С.Д. Забрамная отмечают, что у детей с нарушением интеллекта наблюдается потребность в одобрении со стороны окружающих и в признании себя. Характерны предпосылки к эмоциональной дезадаптированности.

Мотивационно-потребностная сфера у детей с нарушением интеллекта характеризуется незрелостью, слабой выраженностью и кратковременностью побуждений к деятельности, ограниченностью мотивов, недостаточной сформированностью социальных потребностей. Детям свойственна короткая мотивация деятельности, слабая элементарная мотивация отношений. Мотивы к выполнению той или иной деятельности слабо выражены, нестойки и быстро исчерпываются. При выполнении простой однообразной деятельности наблюдается быстрая истощаемость побуждений. (Л.В. Занков, Р.С. Муравьева, И.М. Соловьев).

Для волевого поведения характерно проявление резкого снижения волевой активности, кратковременность и слабость волевых процессов. Зачастую дети безынициативны, несамостоятельны. Практически всегда наблюдается слабость внутренних побуждений, повышенная внушаемость и слабость мотивации, необдуманые действия и поступки, неумение противостоять воле другого человека. Дети проявляют непосредственные, резкие, импульсивные реакции на внешние впечатления. Для данной категории детей затруднено усвоение нравственных понятий, развитие и установление нравственно приемлемых отношений (Й.П. Лаужикас, В.И. Лубовский, И.М. Соловьев, М.Г. Царцидзе и др.).

Самооценка у умственно отсталых детей характеризуется контрастными изменениями, неадекватностью (а именно, завышенностью) и меняется на протяжении школьного обучения. У младших школьников самооценка неадекватна, правильные

понятия о своих возможностях не сформированы. В подростковом возрасте самооценка, становится более адекватной и определяется видом выполняемой деятельности. Формирование уровня притязаний у ребенка с нарушением интеллекта зависит от предшествующего опыта ребенка – его успешности или неуспешности в этих видах деятельности (Л.И. Даргевичене, Г.М. Дульнев, Ч.Б. Кожалиева, Н.Л. Коломинский, Ж.И. Намазбаева, В.Г. Петрова, Б.И. Пинский, Р.Б. Стеркина, И.П. Ушакова, П.А. Чубаров, Ж.И. Шиф и др.).

Обобщая результаты анализа психолого-педагогической литературы по особенностям развития рефлексии и рефлексивных умений и навыков у детей с нарушением интеллекта, мы можем сделать выводы о том, что:

- исследование проблемы развития рефлексии и формирования рефлексивных умений и навыков у детей с нарушением интеллекта не представлены в специальной психологии;

- основной базис, для развития рефлексии представляют психические процессы: эмоции, воля, уровень притязаний, самооценка и регуляция собственной деятельности.

В то же время аналитический обзор научных работ в области коррекционной психологии и коррекционной педагогики с 1995 по 2013 г. позволяет сделать вывод о том, что ученые обращаются к отдельным аспектам изучения рефлексии, рефлексивных умений и навыков у детей с ОВЗ:

- становление образа «Я» у умственно отсталых подростков (Ч.Б. Кожалиева, 1995);

- межличностные отношения подростков-сирот с умственной отсталостью (О.В. Барсегян, 2007);

- особенности формирования самовосприятия младших школьников с интеллектуальным недоразвитием (Н.Л. Морозова, 2008);

- особенности эмпатии у дошкольников с нарушениями интеллектуального развития (Р.И. Хасанова, 2009);
- динамика формирования Я-концепции у лиц с легкой степенью умственной отсталости (Т.И. Кузьмина, 2009);
- личностные особенности умственно отсталых подростков с синдромом дефицита внимания, с гиперактивностью (О.Д. Плехотина, 2009);
- особенности эмоционально-личностной сферы детей младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья (К.Б. Вовненко, 2010);
- психологические особенности самоотношения у младших школьников с задержкой психического развития (М.Н. Кропачева, 2010).

На основании проведенного анализа, мы выделили специфические закономерности поэтапного формирования рефлексии у детей с нарушением интеллекта, обобщенных в таблице 2.8.

В младенчестве у детей с нарушением интеллекта отмечается отсутствие стремления к познанию окружающего мира. Нарушение потребности в эмоциональном общении позволяет сделать вывод об отсутствии предпосылок к формированию рефлексии (О.П. Гаврилушкина, А.А. Катаева и др.).

В раннем детстве непосредственно происходят предпосылки к формированию рефлексии. Развитие рефлексии зависит от нового вида деятельности ребенка – овладение ходьбой. Научившись ходить, ребенок начинает осваивать окружающее его пространство. В результате начинается развитие предметно-манипулятивной деятельности, но интереса к манипуляциям предметами у ребенка отсутствует. У детей наблюдаются неадекватные действия с предметами, а также отсутствие целенаправленной деятельности, напрямую на формирование рефлексии.

сии в этом возрасте влияет задержка речевого развития (Н.Г. Морозова, Н.П. Сакулина, и др.)

Дошкольный возраст характеризуется как период познания окружающего мира. В данном возрасте у ребенка с нарушением интеллекта появляются первые зачатки рефлексии, которые возникают под влиянием требований взрослых. У детей начинают формироваться навыки самообслуживания, социально-одобряемого поведения. К четырем-пяти годам появляется направленность на усвоение общественного опыта, желание выполнять социальные требования. Дети отзывчивы на похвалу и одобрение, порицание. Ярko проявляют свои эмоции. Ощущая промахи и неудачи, дети не остаются равнодушными, а приходят к их осознанию. Также наблюдаются трудности в регуляции собственного поведения (Н.Д. Соколова, Е.А. Стребелева, Г.И. Шинкаренко и др.).

В младшем школьном возрасте эмоционально-волевая сфера носит, незрелый и недоразвитый характер. Для этого возраста характерны слабость контроля собственных эмоциональных реакций, резкое снижение волевой активности, неадекватно высокая самооценка и неправомерный уровень притязаний. Дети не способны оценить собственные силы. Но уже в этом возрасте школьники способны к переживанию, эмоциональному отклику на переживание другого человека (И.В. Белякова, В.А. Варянен, Г.М. Дульнев, Э.А. Евлахова, В.Г. Петрова, Б.И. Пинский, М.Г. Царцидзе, Ж.И. Шиф и др.).

В подростковом и юношеском возрасте у детей наблюдается адекватность самооценки, уровень притязаний зависит от деятельности подростка. Дети начинают оценивать как внутренние (личностные), так и внешние качества друг друга (Г.М. Дульнев, Ч.Б. Кожалиева, М.И. Кузьмицкая, Н.Л. Коломинский, Ж.И. Намазбаева, И.П. Ушакова и др.).

Таким образом, рассмотрев особенности эмоционального развития, волевого поведения, самооценке и особенности регуляции собственной деятельности и уровня притязаний детей с нарушением интеллекта, которые составляют основу формирования рефлексивных способностей личности, мы осуществим обобщающий анализ специфических закономерностей формирования рефлексии на разных этапах возрастного развития детей, который нашел отражение в таблице 2.8.

Таблица 2.8

**Специфические закономерности формирования рефлексии
на разных этапах возрастного развития у детей
с нарушением интеллекта**

Возрастной период	Этапы развития рефлексии	Ученые	Ключевая характеристика периода
1	2	3	4
Младенчество (от 0 до 1 года)	Нет оснований для формирования предпосылок к рефлексии	О.П. Гаврилушкина, А.А. Катаева, Н.Г. Морозова, Н.П. Сакулина, Н.Д. Соколова,	Отсутствие стремление в познании окружающего мира. Нарушение потребности в эмоциональном общении с взрослыми. Отсутствие предпосылок к формированию рефлексии
Раннее детство (1 год – 3 года)	Предпосылки к формированию рефлексии	Е.А. Стребелева, Г.И. Шинкаренко	Формирование рефлексии зависит от деятельности в этом возрасте. Нет интереса к манипуляциям предметами, либо наблюдаются неадекватные действия с ними. Отсутствие целенаправленной деятельности. Задержки в формировании речевого развития напрямую влияют на развитие рефлексии

Окончание табл. 2.8

1	2	3	4
Дошколь- ный возраст (3 года–7 лет)	Предпо- сылки к форми- рованию рефлек- сии	О.П. Гаврилуш- кина, А.А. Катаева, Н.Г. Морозова, Н.П. Сакулина, Н.Д. Соколова, Е.А. Стребелева, Г.И. Шинкарен- ко	Речь играет большую роль в по- знании окружающего мира. По- являются первые зачатки рефлек- сии. Формируются навыки само- обслуживания, правильного по- ведения. Нравнодушность к своим промахам и неудачам. Появляется способность к выра- жению своих эмоций
Младший школьный возраст (7–11 лет)	Развития способ- ности к рефлек- сии	И.В. Белякова, В.А. Варянен, Г.М. Дульнев, Э.А. Евлахова, В.Г. Петрова, Б.И. Пинский, М.Г. Царцидзе, Ж.И. Шиф	Незрелость и недоразвитие эмо- ционально-волевой сферы, сла- бость контроля собственных эмо- циональных реакций. Низкая во- левая активность, неадекватно завышенная самооценка и непра- вомерный уровень притязаний, неспособность оценивать соб- ственные силы Формирование способности к переживанию, эмо- циональному отклику на пережи- вание другого человека
Подрост- ковый воз- раст (11–15 лет)	Станов- ление рефлек- сивных умений и навыков	Г.М. Дульнев, Ч.Б. Кожалиева, М.И. Кузьмиц- кая, Н.Л. Коло- минский, Ж.И. Намазбаева, И.П. Ушакова	Адекватность самооценки. Появ- ление способности к оценке внутренних (личностных) и внеш- них качеств. Невозможность дифференциации сложных эмо- ций. Формируются мотивы выбо- ра. Избирательное отношение к деятельности
Юноше- ский возраст (15–17 лет)			

Сравнивая этапы развития рефлексии в онтогенезе и при интеллектуальном недоразвитии, можно сделать выводы о том, что у детей с нарушением интеллекта, во-первых, не все этапы развития рефлексии реализуются; во-вторых, отмечается запаздывание появления предпосылок к формированию рефлексии,

самого важного этапа, являющегося базисом для формирования рефлексивных умений и навыков соответственно, в-третьих, все этапы развития рефлексии строятся на деструктивной, отстающей от своего развития основе (рис. 2.3).

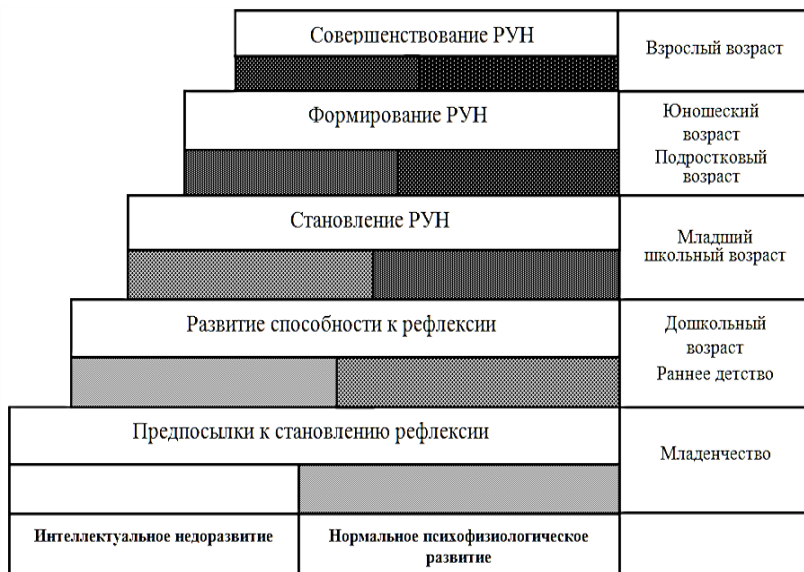


Рис. 2.3. Этапы развития рефлексии и формирования рефлексивных умений и навыков у детей с нарушением интеллекта и нормальным психофизиологическим развитием

Обобщающий анализ специфических закономерностей формирования рефлексии на разных этапах возрастного развития у детей с нарушением интеллекта позволил нам выделить характеристики специфических особенностей рефлексивных умений и навыков у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта (табл. 2.9).

Таблица 2.9

Характеристика специфических особенностей рефлексивных умений и навыков у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта

Виды РУН	РУН (в норме)	Исследователи	Специфические особенности РУН
1	2	3	4
Интеллектуальные РУН	Определение оснований деятельности	Г.М. Дульнев, Н.М. Стадненко, И.П. Ушакова	Протекает чрезвычайно медленно и характеризуется неустойчивостью. Изменяется под влиянием внешних факторов. Недостаточно критичное отношение к деятельности
	Оценка собственной позиции	М.И. Кузьмицкая, Ж.И. Намазбаева	Зависит от деятельности выполняемой ребенком и от мнения взрослого. Часто неадекватны, не могут оценить и осознать сложность и трудность какой-либо ситуации.
Интеллектуальные РУН	Умение прогнозировать последующий ход действий	Г.М. Дульнев, Т.Н. Головина, Б.И. Пинский, И.М. Соловьев	Не могут адекватно оценить свои возможности. Возникают трудности с прогнозированием, выполнением и оценкой своей деятельности. Считают, что могут справиться с любым заданием и работой
	Умение возвращаться назад и оценивать правильность выбранного плана	Н.М. Стадненко	В условиях, где детям необходимо самостоятельно принимать решения, анализировать выбранную стратегию, отмечается беспомощность в нахождении правильного ответа

1	2	3	4
Кооперативные РУН	Самоопределение в рабочей ситуации	И.П. Ушакова	Трудности в поиске «себя» в разных видах деятельности
	Умение удерживать коллективную задачу	В.В. Воронкова	Абстрактность коллективных интересов, отсутствие предпосылок к явному лидерству вызывает трудности умений удерживать коллективную задачу
	Умение принимать ответственность за происходящее в группе	Л.М. Шипицына	Отсутствие стремления к ответственности, безразличие к происходящему
	Умение осуществлять пошаговую организацию деятельности	М.Ф. Гнездилов, Л.В. Занков	Пошаговая организация деятельности зависит от близких мотивов и отсутствия необходимости продумывать свои действия
	Умение соотносить результаты с целью деятельности	Л.С. Выготский, Л.В. Занков	Зависят от внимания окружающих, и по мере специально организованного обучения становятся более дифференцированными и действенными
Коммуникативные РУН	Умение оценить ответную реакцию собеседника	В. А. Ворянен, Л.И. Даргевичене, Г. М. Дульневим	Неспособность глубоко осознать характер как своего отношения, так и отношения человека в процессе беседы
	Умение контролировать эффективность общения на основе установления обратной связи	А. И. Гаурилюс	Умение контроля себя практически отсутствует из-за неспособности ребенка контролировать и оценивать себя самостоятельно

1	2	3	4
	Умение корректировать техники общения	М.И. Шишкова	Неспособность выполнять ведущую роль в диалоге, корректировать свои высказывания, использовать развернутые предложения
94 Личностные РУН	Умение анализировать себя	Ч.В. Кожалиева, С.Я. Рубинштейн, Л.Ф. Хайртдинова, О.Е. Шаповалова	Без целенаправленного коррекционного воздействия полноценно не формируются первоначальные представления о себе. Умение анализировать себя находится в стадии становления
	Адекватное самовосприятие	Н.Л. Морозова	Самовосприятие недостаточно динамично, трудно вербализуемо, недостаточно дифференцировано, низкая способность выбора безоценочных характеристик, трудности выделения качеств, проявляющихся в деятельности
	Определение и анализ причины своего поведения	Й.Л. Лаужикас И.М. Соловьев Л.В. Занков	Нет достаточного запаса для нравственных представлений и понятий для анализа норм, причин и правил поведения
	Определение и анализ допущенных ошибок	Н.Н. Богдан М.М. Могильная	Неумение замечать, анализировать и исправлять ошибки, в следствии недостатков познавательной деятельности.

Таким образом, основываясь на теоретическом анализе особенностей формирования рефлексивных умений и навыков у детей с нарушением интеллекта можно сделать следующие выводы.

Во-первых, исследований проблемы формирования рефлексии, рефлексивных умений и навыков у детей разного психического дизонтогенеза не представлено в специальной психологии.

Во-вторых, основой формирования рефлексии и рефлексивных умений и навыков у детей с нарушением интеллекта обусловлено особенностями компонентов структуры личности, таких как эмоциональное развитие, волевое поведение, саморегуляция собственной деятельности, самооценка и уровень притязаний.

В-третьих, этапы формирования рефлексии у детей с нарушением интеллекта реализуются не полностью, отстают от возрастных сроков и формируются на деструктивной основе.

В-четвертых, рефлексивные умения и навыки у детей с нарушением интеллекта имеют особенности вследствие специфических аномалий психического развития.

Вопросы для самоконтроля

1. Дайте психолого-педагогическую характеристику ребенку с интеллектуальными нарушениями.
2. Заполните таблицу:

№ п/п	Этапы развития рефлексивных умений и навыков	Ребенок с нормальным психофизическим развитием	Ребенок с особенностями в развитии

Рекомендуемая литература

1. Бородина, В.А. Формирование рефлексивных умений и навыков у школьников с нарушением интеллекта как основы саморегуляции поведения / В.А. Бородина, В.С. Цилицкий // Актуальные проблемы образования: позиция молодых: мат-лы Всероссийск. студ. науч.-практ. конф. – 2013. – 261 с.

2. Кузнецова, Л.В. Основы специальной психологии: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л.В. Кузнецова, Л.И. Переслени, Л.И. Солнцева и др.; под ред. Л.В. Кузнецовой. – 5-е изд., стер. – М.: Академия, 2008. – 480 с.

3. Лубовский, В.И. Специальная психология: учеб. пособие для пед. вузов / В.И. Лубовский, Т.В. Розанова, Л.И. Солнцева и др.; ред. В.И. Лубовский. – 5-е изд., стер. – М.: Академия, 2007. – 461 с.

4. Цилицкий, В.С. Особенности формирования рефлексивных умений и навыков у детей с нарушением интеллекта / В.С. Цилицкий // Молодой ученый. – 2015. – № 21. – С. 738–743.

5. Цилицкий, В.С. Роль детского оздоровительного лагеря в формировании рефлексивных умений и навыков у детей с ограниченными возможностями здоровья / В.С. Цилицкий // Детский лагерь как пространство воспитания, развития и социализации детей. Современный взгляд на развитие педагогики каникул: мат-лы Всероссийск. науч.-практ. конф. с межд. участ. – 2013. – С. 172–175.

ГЛАВА III

СУЩНОСТЬ И ОСОБЕННОСТИ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ РЕФЛЕКСИВНЫХ МЕХАНИЗМОВ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

3.1. Понятие «тьюторское сопровождение» в специальном (коррекционном) образовании

Сегодня политика государства в отношении образования учащихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) ориентирована на повышения качества коррекционно-педагогической помощи с целью их эффективной социализации и интеграции в социокультурную среду. Согласно данным Федеральной службы государственной статистики в России 582 000 детей имеют психофизиологические отклонения. Эти отклонения препятствуют освоению образовательных программ вне специальных условий обучения и воспитания.

Государственные нормативно-правовые акты формулируют заказ государства на определенные результаты образования данной категории школьников. В законе «Об образовании в РФ» обращается внимание на то, что содержание образования и условия организации обучения и воспитания для обучающихся с ОВЗ определяются индивидуальной программой для каждого.

Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012–2017 г. диктует необходимость разработки полноценных

индивидуальных программ их реабилитации. Также в Концепции Специального Федерального государственного стандарта для детей с ОВЗ подчеркивается, что построение образовательного процесса определяется спецификой ограниченности возможностей здоровья ребенка, так как обучающиеся с ОВЗ испытывают потребность в индивидуализации обучения в большей степени, чем нормально развивающиеся сверстники.

В связи с данными изменениями важным условием перехода к новой системе специального (коррекционного) образования, является комплексное сопровождение обучаемого, в частности тьюторское сопровождение.

Прежде чем переходить к рассмотрению проблемы тьюторского сопровождения в специальном (коррекционном) образовании, необходимо кратко рассмотреть историю становления института тьюторства и феномена тьюторского сопровождения в России и зарубежом.

Современные исследователи сходятся во мнении, что феномен тьюторства зародился в Великобритании примерно XIV в. в классических английских университетах: Оксфорде и Кембридже.

К концу XVI в. тьютор становится ключевой фигурой в университетском образовании. В то время основной задачей тьютора было воспитание студента. Но в XVII в. к воспитательным задачам тьютора добавляются образовательные задачи. Тьютор определяет и советует студенту, какие лекции и практические занятия лучше всего посещать, как составить план учебной работы, следит за тем, чтобы его ученики хорошо занимались и были готовы к университетским экзаменам. Тьютор – ближайший советник студента и помощник при всех затруднениях.

В XVII в. тьюторская система официально признается частью английской университетской системы, постепенно вытес-

няющей профессорскую. В течение XVIII–XIX в. в старейших университетах Англии тьюторская система не только не сдала своих позиций, но заняла центральное место в обучении; лекционная – стала служить дополнением к ней

Исследователи истоков тьюторства отмечают, что университетская среда представляла собой открытое культурное и образовательное пространство и тьютор возник как фигура, востребованная именно в открытом образовательном пространстве, где знание представлялось высшей ценностью (причем не только его трансляция в культуре, но и реализация в творчестве и деятельности), – в пространстве, где одновременно присутствовали множество школ, множество авторитетов, множество учителей, каждый из которых являлся автором своего курса, и где образование было невозможно без постоянного самоопределения, выстраивания своей образовательной траектории. Тьютор был фигурой, помогающей выстраивать эти траектории, и выполнял функции поддержки процесса самоопределения. Отличительной чертой университетского сообщества, непреходящей его ценностью была свобода преподавания и учения, а тьютор осуществлял функцию посредничества между свободным профессором и свободным школяром. Пребывание в университете не считалось формальным приобретением знаний. Основным процессом получения университетского уровня образования был процесс самообразования, и тьюторство изначально выполняло функции его сопровождения. Тьютор не получал для этого никакого специального педагогического образования; он передавал свой опыт самообразования, благодаря тому, что владел техниками рефлексии и передачи опыта знаний, оставаясь в полном смысле университетской фигурой; «тьюторствуя», он продолжал вести научные исследования, самообразовываться, жить университетской жизнью.

В России ситуация в сфере образования складывалась иначе. Немецкая модель университета, которую унаследовала Россия, не предполагала института тьютора. Ко времени возникновения первого университета в России (1755 г. – на 600 лет позже, чем в Европе) университет как институт образования «оброс» системой кафедр и программ изучения каждого курса. В России это было введено как должное. Своих и иностранных преподавателей было мало, никаких условий для возникновения внутреннего и внешнего, свободного и открытого образовательного пространства, а значит, и «сопровождения движения», в нем не было. Наставничество складывалось скорее среди домашних учителей, но, если сравнивать их с тьюторами, мы сразу видим, чего там не хватало: ценностей корпоративности, гражданского общества, открытого образовательного пространства. Существовал только индивидуальный подход к подопечному.

В России не было городской культуры в европейском ее качестве, предполагавшей такие явления, как свободное время, независимость, место для становления личности, для которой необходима среда, общение, беседа, обмен идей и мнений. В мировоззрении преобладала ориентация на покой и вечность, на грядущее на пороге Земного.

Сегодня, с одной стороны, Россия становится частью глобального общества, воспринимает ценности гражданского общества и европейского общества, а с другой – не может стать его полноправным членом, если не привнесет своих ценностей в мировое сообщество, так и тьюторство, возможно, должно обрести и обретает у нас свои черты.

В Российской Федерации тьюторство появилось сравнительно недавно, лишь в 2008 г., должность «тьютор» официально была внесена в единый квалификационный реестр должностей. Этот факт оставляет за собой тенденцию, что в настоящее

время субъекты российского образования только начинают осмысление необходимости и значимости тьюторского сопровождения.

По мнению И.В. Карпенковой, Е.В. Кузьминой, тьюторство – это практика, ориентированная на построение и реализацию персональной образовательной стратегии, учитывающей личный потенциал человека, образовательную и социальную инфраструктуру и задачи основной деятельности. Исходя из определения можно сделать вывод о том, что тьюторство является особой позицией в педагогическом процессе, основанной на принципе индивидуализации. Согласно профессиональному стандарту, тьютор – это педагогический работник, осуществляющий тьюторское сопровождение в образовании. Т.М. Ковалева отмечает, что тьюторское сопровождение является педагогической деятельностью по индивидуализации образования, направленной на выявление и развитие образовательных мотивов и интересов учащегося, поиск образовательных ресурсов для создания индивидуальной образовательной программы, на работу с образовательным заказом семьи, на формирование учебной и образовательной рефлексии учащегося.

В специальном (коррекционном) образовании тьюторство подразумевает под собой практику организации специальных условий для каждого ребенка с особенностями в развитии, с опорой опираясь на его внутренний потенциал.

Тьюторское сопровождение – это педагогическая деятельность по индивидуализации образования, направленная на выявление и развитие образовательных мотивов и интересов учащегося, поиск образовательных ресурсов для создания индивидуальной образовательной программы.

Вопросы для самоконтроля

1. Что значит понятие «тьюторское сопровождение»?
2. Назовите отличительные особенности становления и развития института тьюторства в отечественной системе образования и английской модели классического образования.
3. В чем разница между понятием «тьютор» и понятиями «воспитатель», «классный руководитель»?
4. Обозначьте характерные черты тьюторского сопровождения в специальном (коррекционном) образовании.

Рекомендуемая литература

1. Гордон, Э. Столетия тьюторства: история альтернативного образования в Америке и Западной Европе / Э. Гордон. – Ижевск: Ergo, 2008.
2. Гордон, Э. Революция в тьюторстве: прикладное исследование передового опыта, вопросов политики и достижений учащихся / Э. Гордон и др. – Ижевск: Ergo, 2010.
3. Губарь, Е.А. Тьюторское сопровождение здоровьесбережения младших школьников во внеурочной деятельности / Е.А. Губарь, В.С. Цилицкий // *Фундаментальная и прикладная наука*. – 2016. – № 1. – С. 15–17.
4. Исторические истоки и теоретические основы тьюторства [Электронный ресурс]. – Владивосток: Дальневосточный федеральный университет, 2014. – Режим доступа: http://uss.dvfu.ru/struct/publish_center/index.php?p=epublications.
5. Ковалёва, Т.М. Материалы курса «Основы тьюторского сопровождения в общем образовании»: лекции 1–4 / Т.М. Ковалёва. – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2010. – 56 с.
6. Ковалёва, Т.М. Материалы курса «Основы тьюторского сопровождения в общем образовании»: лекции 5–8 / Т.М. Ко-

валёва. – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2010. – 64 с.

7. Ковалёва, Т.М. Профессия «тьютор» / Т.М. Ковалева, Е.И. Кобыща, С.Ю. Попова (Смолик), А.А. Теров, М.Ю. Чередилина. – М.; Тверь: СФК-офис. – 246 с.

8. Костенко, К.В. Тьюторское сопровождение научно-исследовательской деятельности обучающихся в условиях педагогического вуза / К.В. Костенко, И.А. Скоробренко, В.С. Цилицкий // *Фундаментальная и прикладная наука*. – 2016. – № 3. – С. 33–36.

9. Потапова, М.В. Индивидуальная траектория тьюторского сопровождения образовательного процесса как социальная проблема / М.В. Потапова, В.С. Цилицкий // *Учёные записки университета им. П.Ф. Лесгафта*. – 2016. – № 11 (141). – С. 158–162.

3.2. Особенности тьюторского сопровождения процесса формирования рефлексивных механизмов социализации детей с ограниченными возможностями здоровья

Как уже отмечалось в п. 3.1. одной из новейших инновационных практик, способствующих преодолению сложностей социализации ребенка с ОВЗ, является тьюторство. Тьюторство – практика, способствующая индивидуализации образовательного процесса, и, по-другому, особая форма сопровождения ребенком на определенном этапе его развития, в котором сам педагог не управляет ребенком, а сотрудничает с ним, направляя и определяя траекторию его развития. В контексте тьюторского сопровождения осуществляется самообразование, воспитание и формирование образа жизни ребенка с ОВЗ.

Сферой деятельности тьютора в работе с детьми с ОВЗ является построение индивидуализированной образовательной среды (ИОС), создание на материале реальной жизни ребенка с ОВЗ (тьюторанта) «практики расширения собственных возможностей». Тьютор – это такая культурная позиция, в которой специалист работает с процессом индивидуализации. Процесс индивидуализации – процесс поиска индивидуального пути к качественному для конкретного человека образованию, процесс фиксации и развития «самости». Прохождение этого пути требует сопровождения (Т.М. Ковалёва).

В рамках тьюторского сопровождения ребенка с ОВЗ главной задачей тьютора является построение образовательного пространства как пространства проявления познавательных инициатив и интересов учащихся. С помощью тьютора у обучающегося есть право на выстраивание собственного содержания образования, индивидуальной образовательной траектории, тьютор сопровождает процесс реализации индивидуальной об-

разовательной программы (ИОП), помогает ребенку осмыслить обучение, предлагая различные формы реализации образовательного процесса.

Тьюторское сопровождения в контексте формирования рефлексивных механизмов социализации детей с ОВЗ является современной, инновационной практикой индивидуализации, которая позволяет с наибольшим эффектом оказывать положительное воздействие на субъекта образовательного процесса. Основная цель тьюторского сопровождения формирования рефлексивных механизмов социализации детей с ОВЗ заключается в социализации такого ребенка и его интеграции в социокультурную среду, а также в помощи в адаптироваться к меняющимся условиям.

Анализ литературы показал, что реализация тьюторского сопровождения процесса формирования рефлексивных механизмов социализации детей с ОВЗ может происходить поэтапно (табл. 3.1):

Таблица 3.1

Реализация тьюторского сопровождения процесса формирования рефлексивных механизмов социализации детей с ОВЗ

Этапы тьюторского сопровождения	Особенности и характеристика этапов тьюторского сопровождения
1	2
Диагностический этап	Наблюдение за детьми, фиксация интересов, беседа со специалистами, анкетирование, индивидуальные и групповые консультации родителей
Проектировочный этап	Сбор «Портфолио», составление плана-карты, построение индивидуальной образовательной программы, выбор форм совместной деятельности

Окончание табл. 3.1

1	2
Реализационный этап	Разработка проектов, создание необходимых условий для познавательного интереса детей
Рефлексивный этап	Подведение итогов совместной деятельности, определение успешности в достижении результатов, обозначение направлений дальнейшего развития ребенка

Главным результатом внедрения тьюторского сопровождения в коррекционно-образовательный процесс становится формирование у детей стереотипов и норм социально одобряемого поведения, способности разрешения жизненных проблем, способности производить осознанный нравственный выбор в поле специально организованного образовательного пространства.

В литературе выделяют ряд методов, приемов и технологий, которые, на наш взгляд, применимы к деятельности педагога-дефектолога, реализующего функции тьютора в работе с детьми с ОВЗ (рис 3.1).



Рис. 3.1. Методы, приемы и технологии
тьюторского сопровождения

В работах Т.М. Ковалёвой отмечено, что содержание специфики деятельности тьютора обусловлено рядом факторов, которые, на наш взгляд, могут быть применимы к деятельности тьютора в рамках тьюторского сопровождения при формировании рефлексивных механизмов социализации детей с ОВЗ. Основываясь на исследованиях Т.М. Ковалёвой, мы попытались выделить факторы, применимые к деятельности тьютора в контексте психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ (рис. 3.2).

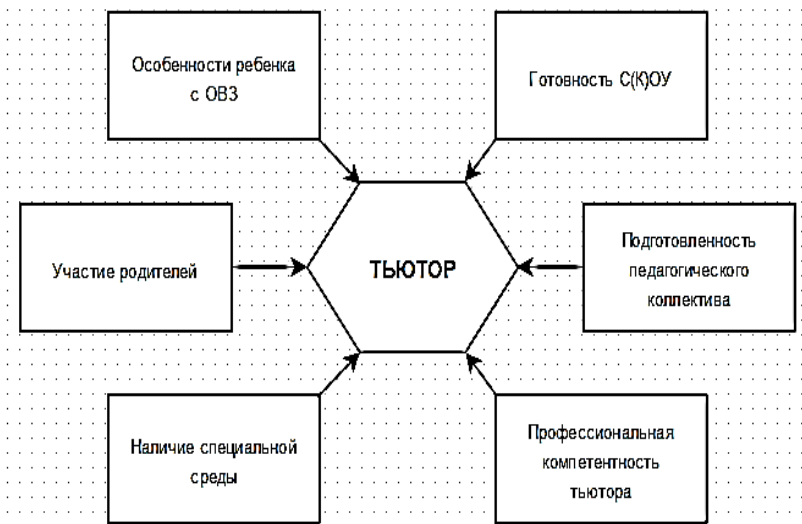


Рис. 3.2. Факторы влияющие на эффективность деятельности тьютора в контексте индивидуализации психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ

В условиях коррекционной школы деятельность тьютора приобретает свои отличия в сравнении с его деятельностью по сопровождению студентов, специалистов и т.д. В школьной практике в большей степени на тьютора возлагается ответственность как на специалиста, который совместно со всеми участниками психолого-медико-педагогического сопровождения вырабатывает основные задачи и механизмы по преодолению недостатков.

Таблица 3.2

**Функции тьютора в психолого-медико-педагогическом
сопровождении**

Вид функции	Особенности функции
<i>Диагностическая</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Изучение исходных данных о ребенке. – Определение индивидуальных особенностей ребенка. – Определение и анализ опыта, знаний и умений ребенка
<i>Целеполагание</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Анализ целей модели психолого-медико-педагогического сопровождения. – Выделение типовых задач психолого-педагогического сопровождения для конкретного ребенка
<i>Мотивационная</i>	– Формирование у ребенка установок на продуктивную деятельность
<i>Планирование</i>	– Формирование стратегии и тактики процесса психолого-медико-педагогического сопровождения
<i>Контроль</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Анализ степени успешности осуществления процесса психолого-медико-педагогического сопровождения. – Коррекция деятельности ребенка
<i>Анализ</i>	– Организация анализа собственной деятельности, деятельности участников процесса психолого-медико-педагогического сопровождения

Под системой психолого-медико-педагогического сопровождения мы можем понимать целостную (комплексную) системно организованную деятельность, направленную на коррекцию и компенсацию дефекта, а также социокультурную интеграцию ребенка в общество. Система психолого-медико-

педагогического сопровождения представлена тремя аспектами работы с ребенком (рис. 3.3)

Медицинская реабилитация – система лечебных мероприятий, направленная на восстановление нарушенных или утраченных функций.

Образовательно-воспитательный процесс – организованная и целенаправленная деятельность с целью формирования необходимых знаний, практических навыков, и личностных качеств как субъекта, так и группы в целом.

Коррекционно-развивающая работа – система педагогических, психологических мероприятий, способствующих полноценному развитию детей, преодолению отклонений в их развитии, адаптации и реабилитации обучающихся с ОВЗ.

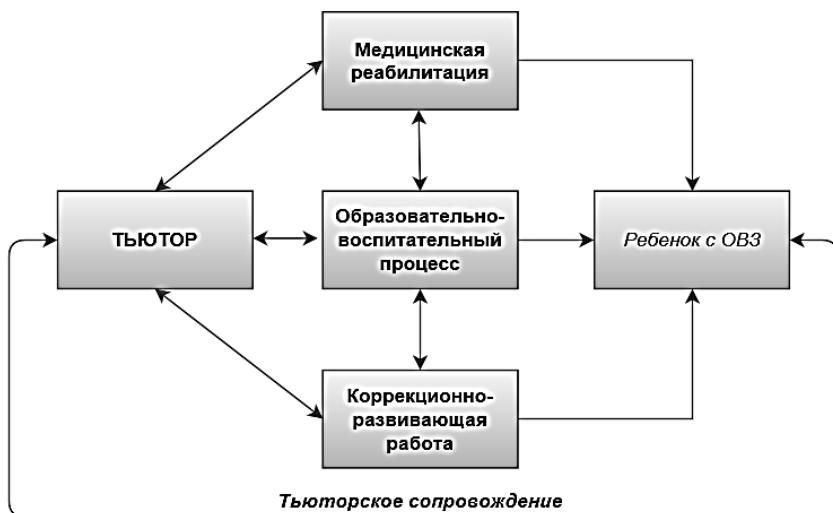


Рис. 3.3. Схема психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ

Тьютор в процессе психоло-медико-педагогического сопровождения сохраняет свою позицию в качестве специалиста, направляющего деятельность ребенка и определяющего индивидуальную траекторию его развития. Также, сопровождая ребенка, тьютор выступает в качестве центрального субъекта, связывающего всех участников процесса психолого-медико-педагогического сопровождения. Тьютор, осуществляя сопровождение, в первую очередь, должен учесть особенности ребенка (состояние здоровья, когнитивное развитие, возраст).

Для специалистов системы (коррекционного) образования представляется важным формированием у последних тьюторской компетентности. Педагог-дефектолог с тьюторской компетенцией, осуществляющий практику индивидуализации опираясь на интересы и мотивацию ребенка, помогает ему посредством тьюторского сопровождения эффективным образом осилить учебную программу, построить её. Т.И. Боровкова в своих исследованиях понимает под тьюторской компетентностью готовность и способность педагога осуществлять индивидуализацию образовательного процесса путем поддержки и сопровождения познавательного интереса тьюторанта через создания условий для построения индивидуальных образовательных программ обучающихся.

В структуре тьюторской компетентности автор рассматривает овладение педагогом целым комплексом компетенций: аналитической, проективной, конструктивной, ресурсно-инструментальной, контрольно-прогностической. Особую роль в подготовке педагога-дефектолога к реализации тьюторской практики играют следующие факторы:

- физиологическая, психологическая, социальная, нравственная зрелость;
- наличие жизненного опыта;

- стремление к сотрудничеству;
- наличие специальной подготовки педагога.

Тьюторское сопровождение оказывает содействие получению качественного образования учащимися с ОВЗ, которые обучаются по индивидуальной образовательной программе. В процессе тьюторского сопровождения формирования рефлексивных механизмов социализации тьютор проектирует события, направленные на выявление и поддержку образовательных интересов учащихся, организует их включение в различные виды деятельности, помогает обучающемуся в оформлении, анализе и представлении образовательных результатов, достижений, обустроивает самоподготовку тьюторанта, проводит мониторинг образовательной деятельности и оказывает помощь в дальнейшем его самоопределении.

Стоит отметить, что тьюторское сопровождение формирования рефлексивных механизмов социализации детей является необходимой практикой для создания гибкой, ориентированной на потребности ребенка системы образования. Введение в С(К)ОУ такой тьюторской практики будет способствовать перестройке системы коррекционного образования, её индивидуализации.

Вопросы для самоконтроля

1. Назовите отличия тьюторского сопровождения от психолого-педагогического.
2. Какие этапы реализации тьюторского сопровождения формирования рефлексивного механизма социализации детей с ОВЗ выделяют в современной науке?
3. Перечислите основные качества, которыми должен обладать педагог, реализующий функцию тьютора в работе с детьми с ОВЗ.

4. Охарактеризуйте основные, формы, методы и приемы в работе тьютора.

Рекомендуемая литература

1. Тьютор коррекционной школы: учеб. пособие для начинающих тьюторов / под общ. ред. Н.В. Пилипчевской. – Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева. – 2013. – С. 70

2. Тьюторское сопровождение детей с ОВЗ: метод. реком. для тьюторов, педагогов, специалистов образовательных учреждений / сост. С.В. Алещенко. – Томск: ОГКОУ «Центр ПМСС», 2014. – 42 с.

3. Цилицкий, В.С. Тьюторство как эффективная практика индивидуализации психолого-педагогического сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья / В.С. Цилицкий // Инклюзивное образование. Индивидуализация сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья мамы Всероссийской научно-практ. конф. – 2016. – С. 295–301.

4. Цилицкий, В.С. Подготовка педагогов-дефектологов к реализации функций тьютора в работе с детьми с ОВЗ / В.С. Цилицкий // Россия и Европа: связь культуры и экономики. Мат-лы XIV международ. научно-практ. конф. / отв. ред. Н.В. Уварина. – 2016. – С. 365–366.

5. Цилицкий, В.С. Место тьютора в системе психолого-медико-педагогического сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья / В.С. Цилицкий // Образование: традиции и инновации. Мат-лы X международ. научно-практ. конф. / отв. ред. Н.В. Уварина. – 2016. – С. 243–245.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В последнее десятилетие в Российской Федерации на фоне социально-экономических преобразований повышаются требования к качеству коррекционно-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья (далее «дети с ОВЗ») с целью их эффективной социализации и интеграции в социокультурную среду. Современные тенденции в развитии специального образования предполагают реализацию компетентностного подхода в образовании детей с ОВЗ. В Концепции специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья сформулированы новые требования к результатам образования и социализации детей, которые выражаются в совокупности освоения ребенком академических знаний и жизненных компетенций. Авторы концепции (Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина, Н.Н. Малофеев, О.С. Никольская) подчеркивают, что в результате образования «ребенок с ОВЗ, должен получить полезные для него знания, умения и навыки, достичь жизненной компетенции, освоить формы социального поведения, принятые в семье и гражданском сообществе».

Особенности психического развития детей с нарушением интеллекта вызывают ограничения в жизнедеятельности и социальную недостаточность, что проявляется в снижении способности адекватно вести себя и эффективно общаться с окружающими; нарушении способности выполнять социальные ро-

ли (Н.М. Назарова, М. Пишчек, В.М. Сорокин, Л.М. Шипицына, О. Шпек).

Процесс усвоения и передачи социального опыта, как результата социализации личности обеспечивают механизмы рефлексии. В исследованиях И.А. Зимней, Е.И. Манаповой, М.С. Миримановой, В.С. Мухиной, М.А. Холодной, А.С. Шарова и др. подтверждается, что рефлексия выступает механизмом развития «самоорганизующих» систем личности, которые в свою очередь направлены на саморегуляцию и самоконтроль собственной деятельности. Таким образом, учеными подтверждается, что формирование рефлексивного механизма, является базовым условием социализации личности.

Сформированные рефлексивные навыки помогают обучающимся понять свою уникальность, индивидуальность и предназначение, которые проявляются через анализ предметной деятельности. Рефлексия позволяет обучающимся самостоятельно сформулировать цели и результаты дальнейшей работы, скорректировать свой образовательный путь, а это в свою очередь делает их ответственными и успешными не только в учебной деятельности, но и в повседневной жизни. Рефлексивные механизм выполняет адаптивную функцию, и его правильное формирование способствует успешной адаптации ребенка с ОВЗ к новым условиям и новым видам деятельности.

В процессе тьюторского сопровождения формирования рефлексивных механизмов социализации педагог обладающих тьюторской компетенцией проектирует события, направленные на выявление и поддержку образовательных интересов обучающихся, организует их включение в различные виды деятельности, помогает обучающемуся в оформлении, анализе и представлении образовательных результатов, достижений, устраивает самоподготовку, проводит мониторинг образовательной

деятельности и оказывает помощь в дальнейшем его самоопределении.

Стоит отметить, что тьюторское сопровождение формирования рефлексивных механизмов социализации детей является необходимой практикой для создания гибкой, ориентированной на потребности ребенка системы образования. Введение в С(К)ОУ такой тьюторской практики будет способствовать перестройке системы коррекционного образования, её индивидуализации.

Учебное издание

Вера Анатольевна Бородина
Виталий Сергеевич Цилицкий

**Тьюторское сопровождение формирования
рефлексивных механизмов социализации детей
с ограниченными возможностями здоровья
(теоретические основы)**

Учебно-методическое пособие

ISBN 978-5-906908-45-2

Работа рекомендована РИСом университета
Протокол №15 от 2017 г.
Экспертиза Л.А. Дружинина
Редактор Л.Н. Корнилова

Издательство ЮУрГГПУ
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69
Технический редактор Н.А. Усова

Объем 4 уч.-изд. л. (4,88 п.л.)

Тираж 100 экз.

Подписано в печать 2.01.2017 г.

Формат 60*84/16

Заказ №

Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии ЮУрГГПУ
454080, г. Челябинск, пр. им. Ленина, 69